



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CIENCIAS SOCIALES**

**ENSEÑANZA NO DIRECTIVA Y COACHING, MEDIOS DE EMPODERAMIENTO
ESTUDIANTIL EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.
ORIENTACIONES PARA SU APLICACIÓN**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN
CIENCIAS SOCIALES**

PRESENTA:

BEATRIZ JIMÉNEZ CARRILLO

TUTORA PRINCIPAL

**MTRA. YOLANDA PAREDES VILCHIZ
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

COMITÉ TUTOR

**DRA. MA. DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ NORIEGA ARMENGOL
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
DRA. MARÍA EUGENIA ALVARADO RODRIGUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

Resumen	5
Introducción	7
Capítulo I. Panorama de la Educación Media Superior: cuestionamientos a un modelo de organización escolar	11
UNAM. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	16
¿Fracaso individual? El abandono escolar en Educación Media Superior y su relación con las prácticas docentes	21
Capítulo II. Filosofía, Psicología y Pedagogía: bases de una didáctica no Directiva	27
La Filosofía	27
La Psicología (Humanista)	29
La Pedagogía no Directiva	31
Entre la psicología y la pedagogía: Carl Rogers, Enseñanza no Directiva	34
Capítulo III. Enseñanza no Directiva, coaching educativo y empoderamiento estudiantil	39
El coaching educativo como mediación docente-estudiante en una práctica docente No Directiva	39
Coaching educativo y empoderamiento: corazón de una didáctica crítica ajustada a la realidad actual	43
Capítulo IV. Metodología utilizada para llevar a la práctica una Enseñanza no directiva mediada por el coaching educativo.	50
Pregunta de investigación	50
Objetivo (s).....	51
Hipótesis	51
Análisis de la información y resultados.....	68
Grupo 1, Preparatoria N°5, José Vasconcelos:	68
Grupo 2; Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente:	71
Grupo 3; Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur:	74
La sorpresa de la investigación cuantitativa	78

Resultados de Investigación.....	79
Capítulo V. ¿Mejora la práctica docente a través de una Enseñanza no Directiva mediada por el Coaching educativo? Conclusiones de investigación...	81
Anexo 1. Instrumentos de Evaluación	84
Anexo 2. Planeación.....	88
Anexo 3. Coaching educativo para el trabajo con estudiantes	95
REFERENCIAS.....	130

Para Chema. Siempre

Agradecimientos

Todo aprendizaje individual es un esfuerzo de conjunto: nosotros, los otros, las circunstancias, nuestra historia y la visión de todo esto en el futuro que queremos y donde, de nuevo, aparecen los otros. Así que, allá va...

Le agradezco infinitamente a mi hijo José María Necochea, quien sufrió múltiples formas de abandono infantil durante el tiempo que duró la elaboración de esta tesis.

A mi hermana, Carmen Jiménez quien me apoyó escuchándome y sustituyendo mis obligaciones maternas. Gracias, hermana.

A los grupos de estudiantes de la Preparatoria N°5, el CCH Oriente y Sur, con quienes pude realizar mi práctica docente: sin los estudiantes yo como maestra simplemente no lo soy.

A mis amigas Verónica Reyes Pérez Liliana Maritza Valeriano, Alma Ramírez, Pilar Berrios y Griselda López Saldaña; porque todas ellas cursaron de una u otra forma esta Maestría conmigo.

A todos los maestros de MADEMS y a mi Sínodo. Muchas gracias.

Al Growth Coaching International, especialmente a la Dra. Andrea Giraldez Hayes, Director of Online Learning, por permitirme usar y dar a conocer sus materiales.

Por supuesto, a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) y a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF); instituciones que me dieron su confianza y apoyo para continuar mi formación docente.

A la UNAM por ser un espacio maravilloso y por brindarme con generosidad todos los recursos que le pueden ser otorgados a un estudiante.

Resumen

Esta investigación indaga en los niveles teórico y práctico acerca de si una práctica docente sustentada en la Enseñanza no Directiva de Carl Rogers y el coaching educativo promueve el empoderamiento de los jóvenes que cursan el Nivel Medio Superior de educación.

Se realizó mediante una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), con un diseño de investigación de triangulación con tres grupos de Educación Media Superior del sistema UNAM, a saber, la Escuela Nacional Preparatoria N°5, José Vasconcelos y el Colegio de Ciencias y Humanidades, planteles Oriente y Sur; que han sido los espacios donde se llevó a cabo la intervención pedagógica con las características mencionadas.

Palabras clave: Enseñanza no Directiva, Coaching, Empoderamiento, Educación Media Superior, Práctica Docente, Metodología Mixta.

Abstract

This research explores the theoretical and practical levels about whether an innovative teaching practices supported by the Non-directive teaching by Carl Rogers and Educational Coaching promotes the empowerment of young people who attend the High School Level of Education.

It was performed using a mixed methodology (qualitative and quantitative), with a research design triangulation in three groups of High School Level Education at the UNAM system, the Escuela Nacional Preparatoria N°5, José Vasconcelos and the Colegio de Ciencias y Humanidades, East and South campuses; which they have been the spaces where the pedagogical intervention with the above characteristics was performed.

Key Words: Non-directive Teaching, Carl Rogers, Coaching, Empowerment, High School, Teaching Practice, Mixed Methodology.

Introducción

¿No te parece que les pides demasiado? Me preguntó mi coordinador de preparatoria, cuando le conté sobre los proyectos comunitarios que los estudiantes tenían proyectado realizar para la materia de Ética y valores... Me quedé pensando un momento, miré la punta de mis zapatos, moví los dedos dentro de él y contesté: *Y si no les pides el cien por ciento, ¿cómo sabes cuál es el mínimo que te pueden dar?* Me miró atentamente, terminó la conversación.

En el año 2009 trabajando como Asesora Técnico Pedagógica en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI); se me ocurrió comenzar a utilizar herramientas de gestión para dar capacitación a figuras educativas de nivel directivo (jefes de sector, supervisores, directores); pues no deseaba repetir los cursos expositivos a lo que están acostumbrados, donde simplemente toman nota, dormitan y esperaran el café del receso.

El resultado fue un grupo sorprendido, dinámico y propositivo que se “enganchó” con las propuestas de estrategia educativa que llevaba. Esto lo hice en repetidas ocasiones con diversos grupos y en todos los casos me atrapó siempre la sinergia que el grupo podía lograr. Entonces me pregunté ¿puedo hacer esto con un grupo regular? ¿Cómo sería?

Cuando en 2014 ingresé a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), pude elaborar un pregunta concreta acerca de una práctica docente deseable para obtener el máximo rendimiento de un grupo de estudiantes y conocer corrientes de pensamiento de intervención educativa que aparecían como opciones potenciales para lo que yo proyectaba llevar –de forma más organizada– a la práctica en aula.

Conforme iba realizando este trabajo identifiqué dos niveles de intervención docente: la organización del salón de clase y el tipo de mediación que se da con los

estudiantes para el aprendizaje de una disciplina. Lo que yo buscaba era ofrecer al estudiante –con el respaldo de la teoría y ya no por mera experimentación-, una opción de enseñanza que le permitiera mucha mayor capacidad de decisión (esto es natural en los grupos directivos pero no en los de estudiantes) hasta convertirlo en una persona consciente, segura de sí, de lo que quiere y de su poder para lograrlo

En el recorrido encontré a Carl Rogers y su método de Enseñanza no Directivo que propone un cambio en la relación estudiante-docente y la relación estudiante-saber. En ese punto tenía la organización del aula, me restaba el tipo de interacción entre el estudiante y el docente, el cual estaría dado por el coaching (una herramienta de gestión empresarial) que representa un diálogo estructurado, que busca que el estudiante alcance sus propias conclusiones y determinaciones, obteniendo lo mejor de sí.

Con estas ideas (y sin ningún referente pues esto sólo se aborda en algunas escuelas de negocios en México), inicié a elaborar para mi práctica docente, planeaciones de Enseñanza no Directiva mediadas por el coaching educativo; y luego llevé esas planeaciones al salón de clase y pude desarrollar, en aula, el tipo de práctica docente que pienso, puede obtener el máximo potencial de un estudiante. El trabajo que tiene el lector en sus manos es el resultado de esa indagación.

El Capítulo I inicia en una parte contextual donde hay una radiografía del Sistema de Educación Media Superior en México para pasar luego por el caso de las escuelas de la UNAM y llegar a las variables sobre el rendimiento de los estudiantes (ingreso, egreso, rezago), que es relacionado con las prácticas docentes. En este capítulo también me pregunto si existe alguna relación entre la visión con la que surge la escuela y el modo que adquieren las prácticas docentes.

Se comprende que las razones por las cuales un joven abandona sus estudios son multivariadas pero en el primer capítulo se exploran aquellas que tienen relación con la práctica docente y las trayectorias de vida de los estudiantes. Desde esta perspectiva el abandono de los estudios no es un fenómeno coyuntural sino el resultado de un largo proceso que da cuenta de la ruptura del sistema educativo respecto de sus estudiantes (D'Alessandre, 2014); proceso en el que tendrían influencia, justamente, las prácticas docentes.

Cuando elaboré el Capítulo II mi asesora me hizo notar que hacía falta delinear (desde el punto más remoto al más próximo), las influencias disciplinares que se sustentan a la Enseñanza no Directiva y al coaching educativo con el fin de evitar que ambos sean vistos como “ocurrencias” teóricas. Miré hacia atrás y encontré a la filosofía y la psicología; más adelante otra integrante de mi Sínodo me haría ver que me faltaba (¡por supuesto!), la pedagogía.

El orden en el que aparecen esas influencias disciplinares no revela preferencia ni jerarquía alguna. Muchos procesos históricos ocurren simultáneamente por lo que hice una elección que, ahí sí, dejó al final a la pedagogía (y a Rogers pedagogo), para engancharla con el Capítulo III donde se aborda al coaching y el coaching educativo como una práctica educativa que promueve el empoderamiento de los estudiantes.

La metodología utilizada para saber si era posible confirmar o no, la hipótesis de empoderamiento se aborda en el Capítulo IV. Dicha metodología es mixta y, con una validación aparente (juicio de experto), recogí los datos que obtenía en cuatro instrumentos de recolección; lo que me permitió arribar a la conclusión de que efectivamente, una Enseñanza no Directiva mediada por el coaching educativo permite pensar que se empoderan los alumnos.

A través del método mixto (incorporado por recomendación de otro lector) pude conjuntar las visiones cualitativa y cuantitativa que enriquecieron de formas

que yo misma no esperaba la tesis dando lugar al hallazgo de una regularidad que permite abrir nuevas vetas de investigación.

El Capítulo V concluye este trabajo donde se recoge el sentir de los estudiantes frente a la práctica docente y se da respuesta a la pregunta acerca de cómo es que la Enseñanza no Directiva y el coaching educativo mejoran la práctica docente porque, finalmente, esta maestría es profesionalizante y lo que se espera de mí es que sea una mejor profesora.

Hacia el final del documento aparecen los anexos. Ahí está la planeación eje de la práctica docente, los instrumentos de recolección de datos y en el final, las orientaciones para iniciarse a leer e interesarse en una práctica de coaching educativo en las aulas.

Una aclaración final: el maestro sólo puede ser coach educativo si se forma deliberadamente en esa dirección; y realmente es mi deseo que este trabajo contribuya a que otros docentes se interesen en la exploración y el ejercicio de prácticas docentes diferentes a las que hasta ahora conocemos, en aras de brindar nuevas y ricas opciones de aprendizaje a los jóvenes estudiantes, para aprender a *ser* y *estar* en el complejo mundo que hoy habitan.

Capítulo I. Panorama de la Educación Media Superior: cuestionamientos a un modelo de organización escolar

El subsistema de Educación Media en México presenta dos retos importantes: su fragmentación y el tipo de prácticas que se identifican en el aula, las cuales podrían estar representando un óbice a la formación y permanencia de los estudiantes en el subsistema.

El Sistema Educativo Mexicano está compuesto por los niveles Básico, Medio Superior y Superior, en las modalidades escolarizada (INEE, 2012), no escolarizada (SEP, 2014) ¹ y mixta². La educación Básica está compuesta por los niveles³ Preescolar, Primaria (SEP, 2014) y Secundaria (SEMS, 2013).

A su vez, la educación de Nivel Medio Superior comprende el Nivel de Bachillerato, y otros niveles equivalentes a éste (ver Cuadro 1), así como la Educación Profesional que no requiere Bachillerato o sus equivalentes (LGE, 2016), refiriéndose en este sentido a la formación para el trabajo.

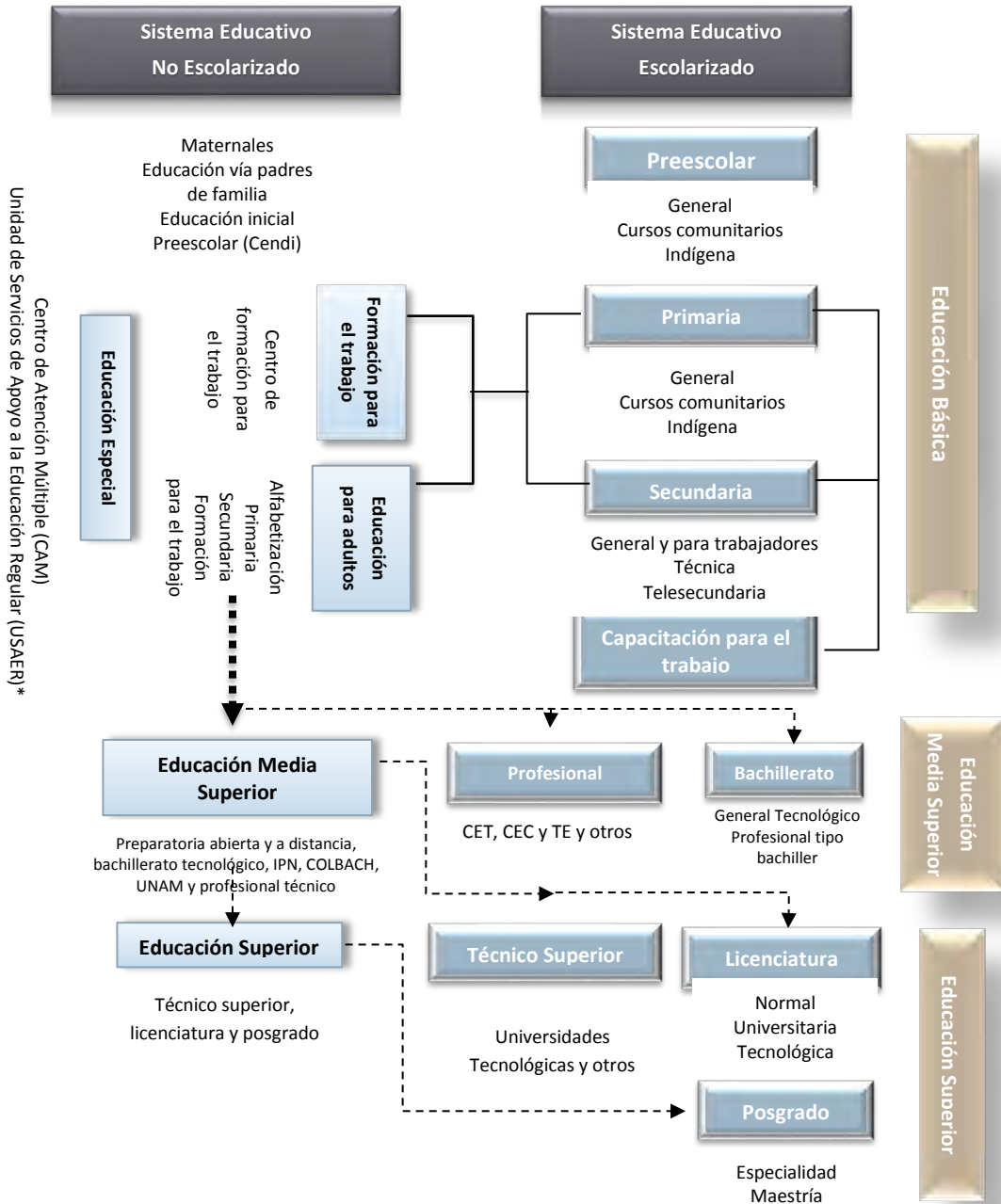
Con la intención de articular todos los niveles (desde preescolar a Educación Media Superior), en un solo bloque educativo regido por un único currículo, el gobierno decretó la obligatoriedad del Nivel Medio Superior en el año 2012 (DOF, 2012), lo que deberá concretarse el ciclo escolar 2021-2022. El siguiente esquema muestra el lugar de la Educación Media Superior dentro del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2014).

¹ Funciona a través de asesorías periódicas a los alumnos, sin que para ello tengan que concurrir diariamente a una escuela; sin embargo, el educando se sujeta a una serie de exámenes para certificar el adelanto gradual en el cumplimiento del programa; aquí se incluyen, también, la educación inicial, la especial y la de adultos. La falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr su formación a distancia, por lo que el grado de apertura y flexibilidad de modelo depende de los recursos didácticos de auto acceso, del equipo informático y telecomunicaciones y del personal docente.

² Combina la modalidad escolarizada y no escolarizada, se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudios, ya sea de manera presencial o no presencial. *Ibidem*

³ Cada una de las etapas que forman un tipo educativo. Casi todos son propedéuticos, y sólo algunos son terminales; algunos ofrecen servicios bivalentes, es decir, el educando puede cursarlo como preparación para ingresar a otro más adelantado, o bien, al concluirlo, ingresar a la fuerza de trabajo.

Esquema General del Sistema Educativo Nacional



La USAER luego se transformará (2014) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, UDEEI, encargada de la atención a población indígena, migrante, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos o en situaciones de vulnerabilidad.

Cuadro 1. Secretaría de Educación Pública. s/f. Esquema General del Sistema Educativo Nacional.

El esquema anterior del Sistema Educativo Nacional indica que los niveles se presentan secuenciados, es decir, no se avanza al siguiente nivel sin haber aprobado el anterior. Asimismo, muestra la concepción profunda que se tiene del conocimiento donde se progresa gradualmente y en un sentido ascendente: de lo básico, a lo superior, en donde -como su nombre lo indica- se encuentran la Especialidad y la Maestría.

Si observamos los niveles Primaria y Secundaria, hay líneas continuas que van desde esos niveles hacia la *Formación para el Trabajo* y la *Educación para Adultos* en el Sistema Educativo no Escolarizado; ocurre lo mismo en el caso de la *Capacitación para el Trabajo* dentro del Sistema Escolarizado. Esto habla de la necesidad del Sistema Educativo de dar respuesta al fenómeno del abandono y deserción escolar cuando se presentan. Más adelante, el Diagrama 1 recupera información en este sentido.

Pero, si en ese mismo esquema dirigimos nuestra atención al Nivel Medio Superior comparado con el nivel de Educación Básica, advertimos que las opciones de estudio se multiplican en el caso del Sistema Educativo No Escolarizado comparadas con el Escolarizado. Esto tiene que ver con la necesidad de ofrecer una línea terminal (capacitación para el trabajo) a los jóvenes que no pueden continuar dentro de la trayectoria del sistema Escolarizado.

El Cuadro 2, Sistema y Subsistemas de Educación Media Superior, detalla la diversidad de opciones que existen en el nivel, dependiendo de la institución de la que depende su financiamiento o a la que pertenece cada una de las opciones de Educación Media Superior tanto en el ámbito de la Ciudad de México, como de los Estados.

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR			
Centralizados del Gobierno Federal	Centralizados SEMS	DGETI	CETIS, CBTIS
		DGETA	CBTA, CBTF
		DGEC y TM	CETMAR, CETAC
	Centralizados (SEP)	DGB	CEB, PREFECOS, Prep. Fed. Lázaro Cárdenas
		INBA	Bachillerato de Arte, Bachillerato técnico de Arte
Desconcentrado	IPN	CECYT, CET	
Otras secretarías	SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc.	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico	
Descentralizados de la federación		CONALEP	Profesional Técnico-Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH México (DF)	Bachillerato General
Descentralizados de las entidades federativas	Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales (AEEs)		TELEBACH
			Preparatorias Estatales por Cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico Profesional Técnico
Organismos del Gob. del DF	Coordinados por el Gob. del DF	Instituto de Educación Media Superior en el DF	Bachillerato General
Autónomos		UNAM	CCH, EN Preparatoria, Bachillerato a Distancia
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las universidades (General y Tecnológico)
Privados			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a la SEP-DGB
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a los Gobiernos Estatales (AEEs)
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a las Universidades Autónomas
			Preparatorias, Bachilleratos particulares no incorporados

Cuadro 2. Morado, (s/f), Sistema y subsistemas de la Educación Media Superior.

Las formas diversas y características de cada una de las entidades que forman el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), así como sus subsistemas, dan cuenta de que se trata de una construcción institucional compleja y sin una verdadera y sólida coherencia.

Chehaibar et al (2012) en Narro, Martucelli y Barzona (2012), abundan al respecto:

Como resultado de su desarrollo histórico, el sistema educativo tiene un gran problema [...] la falta de integración y comunicación que existe entre niveles y tipos educativos, que en algunos casos funcionan como entes aislados. Esto provoca que algunos tipos educativos carezcan de identidad y objetivo definidos, lo que lleva a que algunos de los contenidos de la educación primaria, por ejemplo, se repitan en secundaria; o en Educación Media Superior, algunos de los correspondientes a la educación básica. (Chehaibar et al, 2012, 48)

Curiosamente esta diversidad de opciones que se ofrece en el Nivel de Educación Media Superior no se traduce en una multiplicidad de prácticas docentes que lleven a satisfacer múltiples forma de aprendizaje y más bien se observa la pervivencia de una perspectiva enciclopedista y la ausencia de flexibilidad.

La mayoría de los procesos formativos de los alumnos se sigue desplegando en condiciones muy parecidas a las que han prevalecido en las generaciones precedentes: clases expositivas, exámenes que privilegian la memoria y la algoritmia, cursos en los que se aprende viendo, oyendo y reproduciendo lo que dice el profesor, y no leyendo, escribiendo, indagando y argumentando. (Chehaibar et al, 2012, 36)

Con vistas a su articulación, los retos del Sistema Educativo Nacional con respecto del SEMS son, su dispersión y la aparente homogeneización de las prácticas docentes con las cuales ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

UNAM. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

La Escuela Nacional Preparatoria

Con justeza podría decirse que el Nivel de Educación Media Superior se inició con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) el 2 de diciembre de 1867. En aquel momento el Presidente Juárez expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, y no deja de ser interesante la visión que se tenía para ese nivel, y que se recoge en la mencionada ley: “[...] difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las Leyes” (DOF, 1867)

La ENP surgió en un momento de preocupación porque los jóvenes (UNAM, s/f) tuvieran una preparación más amplia y sus fines eran formar personas con criterios comunes, como un medio para homogeneizar conciencias, mantener la paz y el orden (de ahí que se le considerara con una orientación positivista: **orden, verdad y progreso**). Ávila, (s/f).

Entonces, si los objetivos de la ENP eran el respeto a la Constitución y las Leyes y la homogeneización de las conciencias (su moralización) para el mantenimiento de la paz; las prácticas docentes tenían, por fuerza, que generar una relación docente-alumno vertical, orientada a educar en la obediencia y la sumisión a la ley, en este caso la Constitución porque era la única manera de procurar esa visión positivista que se tenía no sólo de la educación, sino del desarrollo general del país.

El carácter de la Educación Media era propedéutico: su intención se centraba en la continuación del ciclo superior y terminal, conducente a la preparación para el trabajo sin embargo, algunos críticos opinaban que el plan de estudios era

demasiado escolarizado, y trataba a los alumnos como personas poco capaces de hacerse responsables de su formación.

Desde esa perspectiva la Educación Media Superior se comprendía como una extensión de la educación básica –con una tendencia al reforzamiento o “profundización” de saberes ya abordados-, más que como una formación para el nivel profesional. Ávila, (s/f).

A partir de 1885 la ENP ve pasar diversas administraciones, planes de estudio y programas, pero el surgimiento de la Universidad el 18 de septiembre de 1910 marcará para siempre la visión que de la Educación Media Superior tendrá la propia ENP que se verá a sí misma como el paso intermedio entre la secundaria y los estudios profesionales.

Hacia la década de 1970 (confrontada por la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades) la ENP se enfrenta con su propio desafío de cambio como Nivel Educativo debido a la creación de la figura del Profesor Especial de Carrera de Educación Media Superior. Esta figura en apariencia relegaba a los profesores del bachillerato a un nivel inferior con respecto a los de licenciatura e investigación (otra vez la visión de conocimientos inferiores y superiores); y coartaba la profesionalización de la enseñanza lo que propició la salida de profesores distinguidos de la Escuela Nacional Preparatoria.

La oportunidad de crear una institución con identidad propia a través de profesores con una formación específica para el nivel, se verá truncada en el año de 1984 cuando los consejeros universitarios promovieron la cancelación de las plazas de profesores de enseñanza media superior y el siguiente año el Rector Jorge Carpizo suprime definitivamente la figura de profesor de Educación Media Superior abriendo paso al programa denominado Superación Académica del Bachillerato.

¿Qué ocurrió? Mi interpretación es que una visión de estudios superiores como sinónimo de mejor, impidió a la ENP la posibilidad de asumirse a sí misma como un nivel con especificidades que lograrían no sólo un profesor profesionalizado en el Nivel de Educación Media Superior, sino un tipo de relación específica al sujeto que estaba destinada dicha educación, es decir, adolescente.

Esto por supuesto ha venido cambiando, la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), representa esa nueva visión del nivel como uno con características propias en su sujeto de atención y en el tipo de relación que se hace necesario propiciar para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) representa el segundo subsistema de Educación Media Superior dependiente de la UNAM, este fue creado el 26 de enero de 1971 (Gaceta UNAM, 1971), como respuesta a la creciente demanda de ingreso a la Educación Media Superior en la zona metropolitana, pero también para dar cobijo a un progresivo número de egresados de la Educación Superior que pasaron a formar parte de su planta docente.

Al igual que la ENP, el CCH responde a una importante coyuntura caracterizada por una emergencia juvenil que encontraba de pocos a nulos canales de expresión y participación y que, además, cuestionaba el modelo económico que hasta entonces había impulsado el Estado Mexicano, conocido como el Desarrollo Estabilizador. (UNAM, s/f)

El modelo educativo del CCH fue concebido como un medio para impulsar la transformación académica de la universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza.

Sus principios pedagógicos se centraron en el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, por lo que se concibió como un modelo de corte constructivista en donde el estudiante era el responsable de su saber guiado por su docente. Se trataba de formar estudiantes activos y participativos, conscientes de su realidad y de su papel como sujetos transformadores de la misma.

Se hacía necesario modificar la educación superior de acuerdo a nuevos perfiles profesionales y de status social; crear un nuevo ciclo de bachillerato de carácter propedéutico y terminal que respondiera a la creciente demanda educativa en dicho nivel... Se requería también un proceso de declaustración (sic) de la enseñanza, que exigía vincular más la escuela a la biblioteca, a la fábrica, a la comunidad. Se pensaba integrar el conocimiento a través de la relación docencia-investigación; poner la ciencia al servicio de las mayorías, ejercitar una actitud crítica; practicar la democracia ensayando formas no autoritarias de generación y transmisión de conocimientos. De esta forma, la nueva educación universitaria contribuiría a la transformación de la sociedad. (UNAM, s/f)

En este punto se puede hacer una comparación entre el nacimiento de la ENP como factor de moralización y de mantenimiento del *statu quo*; y del CCH, como modelo de escuela en búsqueda de la transformación de la realidad circundante. Mientras la ENP concibió a su estudiante promedio como un sujeto de obediencia y acatamiento con miras a la educación superior, el CCH nació con una visión del estudiante como una persona capaz de modelarse a sí mismo y su circunstancia; en ambas, sin embargo, hay un señalamiento al que constantemente se atribuye la baja calidad educativa y es la masificación de la educación.

Este hecho no es menor pero cabe la pregunta ¿se es mejor maestro con menos estudiantes? ¿Se puede ser el mismo tipo de docente de Educación Media Superior que aquel que lo fue al nacimiento de la ENP, o del CCH?

Nuestro contexto es otro y es posible que nos falte la respuesta (tal vez la pregunta), en torno a la visión de la educación (del alumno y del docente), para poder pasar al cómo de la enseñanza.

¿Fracaso individual? El abandono escolar en Educación Media Superior y su relación con las prácticas docentes

¿Por qué dejan los jóvenes la escuela? Una cuestión oculta en cuanto a la escolarización en el Nivel Medio Superior es el verdadero ingreso y egreso de cada uno de los niveles, específicamente entre la Secundaria y la Educación Media Superior. La siguiente figura ilustra una aproximación al ingreso y egreso a cada uno de los niveles, así como la pérdida (la pantalla en gris) en el salto que se da entre nivel y nivel.

Diagrama 1. Ingreso, egreso y abandono por nivel en el Sistema Educativo Mexicano. 1994-2010

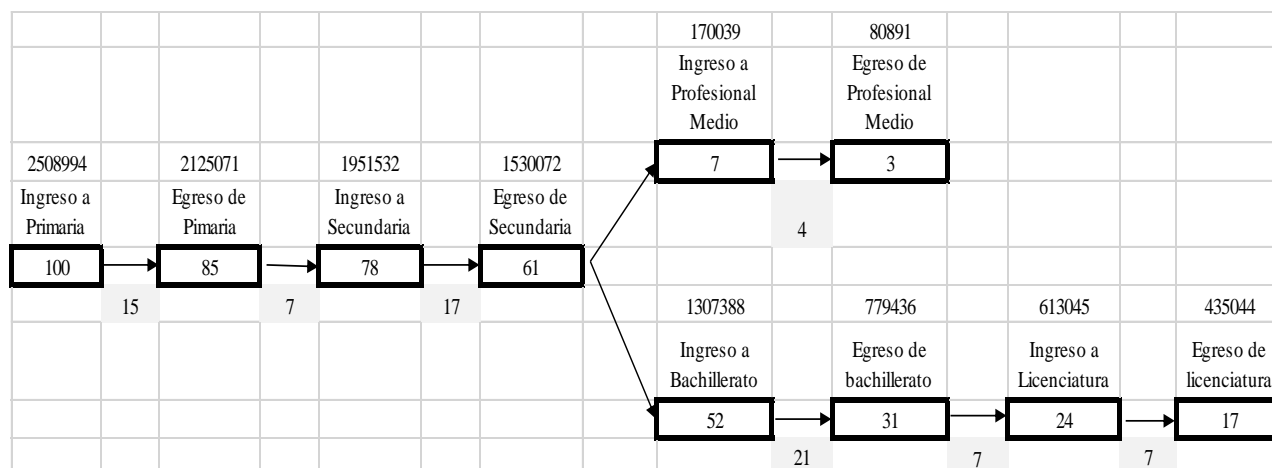


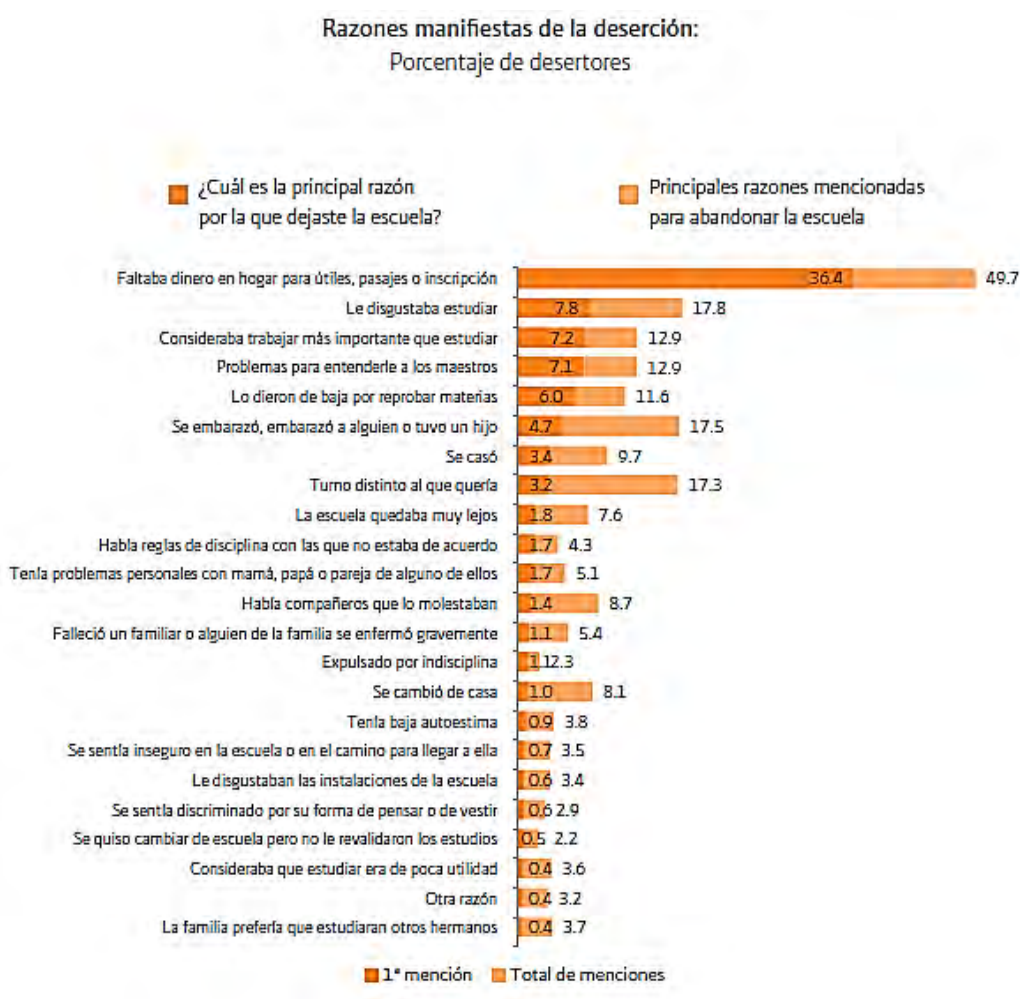
Diagrama 1. Hernández, B. B et al., (2012), Situación del rezago acumulado en México en Narro, Martuscelli (2012).

La escolarización en el nivel es sin duda importante pero lo es tanto como el reto de lograr la permanencia porque ¿a qué se debe que de 100 alumnos que ingresan a primaria, sólo 31 egresen de bachillerato? ¿A qué se debe que de acuerdo a la perspectiva de abandono de la escuela centrada en el enfoque del curso de vida⁴ (D'Alessandre, 2014); “el 45% de los adolescentes que abandonaron

⁴ Este enfoque asume que la situación educativa de los jóvenes condensa una historia escolar que se inicia en la niñez y es constitutivamente el resultado del pacto entre el sistema educativo, los niños, los adolescentes y sus familias, a lo largo de un extenso periodo de tiempo. En este marco, las trayectorias escolares se sostienen familiarmente, dan forma y definen el curso de vida de los sujetos en interrelación con el conjunto de las

la escuela lo hicieron durante el transcurso del Nivel Medio Superior y el 17% al graduarse del nivel.”? (D’Alessandre, 2014).

Según el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS, SEP, 2012), en México no ha sido una prioridad la deserción en ese nivel porque las autoridades educativas han esperado que se resuelva como consecuencia del mejoramiento del Sistema Educativo en general. Eso sugiere que el nivel de EMS no posee, en la visión gubernamental, una especificidad que deba atenderse. Veamos algunas de las razones por las cuales los estudiantes abandonan la escuela, según la ENDEMS.



Cuadro 3. Secretaría de Educación Pública. (2014). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. P. 50

trayectorias que despliegan los miembros del hogar para afrontar su propia subsistencia, en especial frente a la distribución de la carga de trabajo mercantil remunerado y el trabajo de cuidado doméstico no remunerado.

La principal razón –afirma el estudio–, se debe a cuestiones relacionadas con aspectos económicos. –la falta de dinero en el hogar de origen. Pero no deja de ser llamativo que las variables: ***le disgustaba estudiar, problemas para entenderle a los maestros, lo dieron de baja por reprobado materias, expulsado por indisciplina y consideraba que estudiar era de poca utilidad***, alcance un 58.2%.

Separadas cada una de las variables anteriores no explica mucho pero en conjunto, hablan de situaciones que ocurren dentro de la escuela y que caen en control directo del docente y del centro escolar (¿por qué le disgusta estudiar?, ¿qué es lo que no entiende?); en estas condiciones, uno puede preguntarse si ¿aquel 58.2% de los estudiantes que abandonaron sus estudios, en realidad lo hicieron porque lo decidieron o porque fueron empujados por la dinámica escolar?

Hacia el año 2011 la UNESCO alertaba que 36 millones de personas no sabían leer ni escribir y según cálculos del SITEAL, alrededor de la mitad de los jóvenes latinoamericanos habían interrumpido sus trayectorias escolares. Sin embargo, esa interrupción del trayecto formativo que ocurre en un momento de coyuntura, es en realidad resultado de una añeja fragmentación en la relación entre el estudiante y el sistema educativo. (D'Alessandre, 2014)

Aquel 58.2% de la población que refiere causas relacionadas con las prácticas escolares como motivo de su alejamiento con la escuela, es signo de este debilitamiento en la relación entre el estudiante y el sistema de educación. No entender, reprobado, estar rezagado y que la escuela no nos “guste”, aparece más bien como un “mecanismo solapado de exclusión que... aún hoy [opera] dentro del sistema educativo, una expresión de su dificultad por construir estrategias pedagógicas adecuadas a contextos sociales para los cuales, particularmente, el nivel medio no fue originalmente diseñado.” (D'Alessandre, 2014, 74)

Que el estudiante permanezca dentro del nivel de educación es directamente proporcional a que al sistema de educación le importe, y en ese sentido, que esté

dispuesto a desarrollar mecanismos para retenerlo reconociendo, entre otras cosas, que se trata de un sujeto específico, con necesidades derivadas de un contexto particular y un momento histórico único.

Esto me lleva a pensar en el surgimiento de la ENP y del CCH; en donde puede verse claramente esto que expreso líneas arriba: se puede tener una visión del estudiante para la obediencia y la reproducción del sistema, o la visión de un estudiante como alguien capaz de acción y determinación. A no querer, cualquiera de ambas visiones determinará la permanencia del estudiante en el nivel pero sobre todo, determinará la respuesta del centro escolar al estudiante, frente a la amenaza de abandono.

Pero, ¿qué piensan los docentes de Educación Media Superior en cuanto a su práctica docente? Un estudio de campo con profesores de los Niveles Medio Superior y Superior de las principales instituciones del país sondeó entre sus docentes qué era lo que consideraban como de importancia para su práctica de enseñanza-aprendizaje:

[...] en tres de las instituciones consideran que tienen la suficiente preparación académica para poder transmitir los conocimientos adecuados al alumnado (IPN, UABJOAX, UANL)... para estos docentes la formación es entendida como la adquisición de conocimientos disciplinarios propios del área de especialización, mismos que son transmitidos a los estudiantes; asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como la acumulación pasiva y reproductiva del conocimiento. (Chehaybar y Kuri, 2006, 228)

En este caso, como es de esperarse, la concepción bancaria del estudiante (Freire), se transforma en medios tradicionales de enseñanza a través de los cuales se garantiza el contenido del programa y la asignatura (pues se considera que más se sabe mientras más se domina el contenido disciplinar); pero cabe la duda del

trabajo que se realiza para promover procesos reflexivos y de autodeterminación con los estudiantes.

Ante estas respuestas, es posible detectar que la formación personal y humanista que puede proporcionar el ejercicio consciente y liberador de la formación docente es un elemento que los profesores aún no han integrado a su práctica cotidiana. (Chehaybar y Kuri, 2006, 228-229)

¿Qué debe enseñarse a un estudiante? Es claro que si dentro de la historia escolar del docente el conocimiento de una disciplina ha sido importante, la profesionalización aparece como algo primordial porque la profundización en el saber es lo que garantiza el conocimiento, luego entonces es de lo que debe proveer a sus estudiantes pero ¿qué debe enseñarse? no resuelve el ¿cómo? de la enseñanza.

En términos generales, en todas las instituciones existen docentes que consideran que su formación es: ... incompleta para asumir los cambios que se pretenden implementar en la educación [...] Por otra parte, los profesores consideran que su formación es muy tradicional y enciclopedista, de carácter informativo, pero no formativa. (Chehaybar y Kuri, 2006, 245)

La película *Y tú ¿qué #\$\$%& piensas?*, sostiene que para que podamos ver algo de la realidad, tenemos que ser avezados en ello; en la cinta se pone un ejemplo: los nativos de América no podían ver las naves españolas invasoras porque nunca habían visto una, así que pasaban desapercibidas para ellos. Si a un docente no se le enseña –y él no se interesa por indagar- que existen otras formas de relación con el saber y con sus alumnos, ¿cómo puede iniciar nuevas formas de relación con ellos? Si siempre ha concebido el saber de una manera, ¿cómo lograr que lo conciba de una manera diferente?

Algo inquieta en la visión de trayectoria de vida propuesta por D'Alessandré: cuando ella señala que el estudiante abandona debido a una añeja ruptura entre el

estudiante y la escuela, ¿qué paso?, ¿por qué se interesó en retener al alumno?, ¿nadie se dio cuenta?, ¿nadie lo vio en el horizonte?

La disyuntiva entre prácticas docentes tradicionales y prácticas docentes alternas, innovadoras o como también las he llamado, nuevas prácticas docentes ocurre largo tiempo atrás y se profundiza conforme la realidad se vuelve más compleja, se ahonda la brecha generacional, se diversifican los medios de comunicación, y ocurre la comunicación sincrónica,

Mientras muchas de nuestras aulas de EMS continúan haciendo uso de medios tradicionales de enseñanza, la tecnología avanza a un ritmo que dificulta seguirle el paso; los maestros además se enfrentan a una educación masificada que llena sus aulas de estudiantes cada vez menos dispuestos a tolerar la dinámica que impelen las clases expositivas y teniendo a la mano en un dispositivo minúsculo, mucha más información de la que hubiera reunido a lo largo de su vida cualquier teórico ilustrado del Siglo XVIII.

En este escenario, la presencia del maestro en las aulas se justifica cuando permanece la duda, como señala Toffler (1970, 500) de ¿cómo hacer para distinguir entre información fiable e información que sólo es basura?, ¿quién dirige los procesos de discernimiento y toma de decisiones adecuadas en un mundo donde la información nace desde puntos tan disímbolos como la Deepweb, Youtube o la BBC de Londres?

Nuestras sociedades parecen necesitar cada vez menos de seres humanos ligeramente instruidos (el básico leer y escribir ya no es suficiente, y el analfabetismo tecnológico es ya una forma de exclusión); y exigen nuestra capacidad de juicio crítico, de abrirnos camino en medios nuevos, “de contraer rápidamente nuevas relaciones en una realidad sometida a veloces cambios. Requiere hombres que [...] lleven el futuro en la médula de los sucesos futuros. (Toffler, A., 1970, 500)

Capítulo II. Filosofía, Psicología y Pedagogía: bases de una didáctica no Directiva

La Enseñanza no Directiva es un método didáctico que se ha propuesto y utilizado hace tiempo atrás. Ella encuentra sus raíces en los movimientos filosóficos liberales del siglo XVIII con las consecuencias que esto implica (individualismo y utilitarismo principalmente). Este capítulo está orientado a los aspectos teórico-históricos de que ha abrevado la Enseñanza no Directiva (filosofía, psicología y pedagogía) y, como veremos, el coaching. Recuerdo a un maestro decir que, después de los griegos, todos somos plagarios, pero prefiero quedarme con Hegel quien afirmaba que avanzamos siempre a hombros de gigantes.

La Filosofía

Hubo que esperar hasta el cartesianismo (Siglo XVIII) para aceptar que la existencia del ser humano merecía atenderse –al menos a la par-, de su esencialidad; y que si había una esencia, ella estaba contenida en la existencia material que caracteriza nuestra corporeidad.

Los siglos XVIII y XIX serán fundamentales en el desarrollo de corrientes filosóficas que pugnan por la necesidad de repensar al ser humano y su grado y calidad de intervención por lo que corresponde a su propio existir que no es sólo devenir, sino existencia. En ese sentido, coincido con el pensamiento de Grön (1995), quien afirma que para esa época, “el individuo se enfrenta con la tarea de hacer que los elementos heterogéneos de los que está compuesto, sean compatibles. Su historia empieza en el momento en que se ve a sí mismo como un problema y como una tarea para sí mismo. (Grön, 1995, 28)

Las revoluciones burguesas de 1789 y 1848 (Hobsbawm, 1997), permitirán el afianzamiento de un modo de producción, pero también de la idea del ser humano como artífice, dueño de sí y de su destino. La voluntad entonces pasará a tener un

lugar central para la comprensión del ser humano visto como unidad donde se integran la razón y las emociones (Kierkegaard, 1997; Nietzsche, 2011), asumiéndose que esa voluntad es capaz de elección y cambio:

Este hecho de que la voluntad de verdad cobre consciencia de sí hace perecer de ahora en adelante [...] la moral; ese gran espectáculo, en cien actos, que permanece reservado a los dos próximos siglos de Europa, el más terrible, problemático y acaso también el más esperanzador de todos los espectáculos. (Nietzsche, 2015, 110)

La moral a la que se refiere Nietzsche es la que nos hunde, nos hace objeto de dominación a través de un discurso que nos coarta manipulando las concepciones de la verdad, lo bello, lo bueno, la justicia. La voluntad en cambio (reservada a los superhombres) nos transforma en seres éticos (de elección) que pueden transmutarse si es su deseo: felicidad, bueno, malo, fracaso; todo es producto de un discurso que podemos construir si tenemos la voluntad y la fuerza para hacerlo: La rebelión de los esclavos en la moral comienza cuando el resentimiento mismo se vuelve creador y engendra valores [...] (Nietzsche, 2015, 27)

Todo ese piso de realidad dará paso finalmente, en el siglo XX, al surgimiento de la fenomenología de Husserl quien terminará por asir su pensamiento a la totalidad del fenómeno que ocurre *aquí y ahora* pues: “[...] no se entiende qué sentido puede tener un ser que es en sí y que, sin embargo, no es conocido en el conocimiento... (Lambert, 2006, 522); y, con su renuncia al conocimiento de la esencialidad se afianza la idea de que lo que vale la pena conocer es la realidad y no lo que, probablemente, le de sustento.

Estas tres corrientes de pensamiento (existencialismo, eticidad nietzscheana y fenomenología) son esenciales para comprender lo que es el ser humano hoy, su avance tecnológico, su visión profundamente utilitaria de casi todo lo que posee o

quiere poseer, el empirismo científico que nos rodea y este convencimiento de que el cambio siempre es posible.

La Psicología (Humanista)

El afianzamiento de la Fenomenología de Husserl y la Segunda Guerra Mundial son cruciales para el nacimiento de la Gestalt (que también florece en Alemania), la Logoterapia, de Viktor Frankl (Viena), la Psicoterapia Centrada en el Cliente, de Carl Rogers y la Teoría de la Motivación de Abraham Maslow. (Estados Unidos); teorías que son llamadas la Tercera Fuerza dentro de la psicología, detrás del psicoanálisis y el conductismo.

Para darnos una idea de que lo que había en el interior de estas corrientes, veamos a Patricia Mar (2007, 94), quien delinea con detalle el prisma que participa en el nacimiento de la Gestalt: “[...] el encuentro de la medicina, la física, la psicología, el psicoanálisis, el existencialismo, y diversas corrientes como el psicodrama y pensamientos orientales como el taoísmo [...]”

Gestalt, Logoterapia, Terapia Centrada en el Cliente (luego Centrada en la Persona) y la Teoría de la Motivación; ponen su interés en la terapéutica, es decir, la sanación de las personas: “[...] interesados en la persona humana, desde su individualidad, pero como un todo inseparable [...] con un profundo respeto por su desarrollo humano, avocados más a la salud y al desarrollo de las potencialidades de la persona que a su patología [...]” (Gómez del Campo, 2006, 44)

Teñidas de un profundo optimismo y confianza en el ser humano (su voluntad, su orientación al cambio), estas corrientes psicológicas buscan lograr que el ser humano encuentre el sentido de su existencia (Frankl, 1946), su autorrealización (Maslow, 1954), la aceptación de sí mismo como condición de aceptación del otro (Rogers, 1966); y el conocimiento de que lo que es en este instante, es producto de la relación con el instante como totalidad (Fritz, 1960).

Desde este horizonte, podemos empezar a tejer las relaciones que hay entre la filosofía y la psicología humanista: el existencialismo suministra a la psicología el argumento para la capacidad de elección de los sujetos y diluye el destino y lo irremediable dando lugar al artífice. Un ser ético, por definición (y decisión), toma distancia de la moral, de la masa; y desde ahí es capaz de transmutar sus valores, en concordancia con la decisión que toma de acuerdo a su circunstancia, su aquí y ahora.

La filosofía como reflexión acerca del ser humano y su estar en el mundo, fue poniendo las bases para nuevas reflexiones, mientras que la psicología se preocupó por darle un piso de realidad a la idea del hombre como libre decisor en posesión de su voluntad. En tanto que disciplina, la psicología ha procurado que aquellas disquisiciones pasen a formar parte del conjunto de herramientas de que echan mano los seres humanos para su bienestar, sin embargo, sobre ésta que es su mayor virtud, puede hacerse un señalamiento que consiste, justo, en su carácter utilitario: “en un intento de dar a conocer la psicología humanista [...] hemos simplificado la teoría al máximo, al grado de habernos conformado con la experiencia por sí misma [...] sin vincularlos con el desarrollo de la persona o con su responsabilidad y compromiso consigo misma, que deberían ser nuestros objetivos fundamentales.” (Gómez del Campo, 2006, 46)

Si esta confluencia entre la filosofía y la psicología la conducimos al ámbito pedagógico podemos preguntarnos, ¿qué estudiante resulta de una filosofía cuyo valor radica en justificar un discurso de sumisión al poderoso?, ¿qué características tiene una escuela que proclama que las personas no pueden elegir y donde su única posibilidad radica en el conocimiento de un mundo que está más allá de su comprensión? Cuando el mundo verdadero está más allá de nosotros, ¿qué valor tiene intentar conocerlo?, ¿qué pasa cuando la verdad no se encuentra al alcance de nosotros? ¿Qué ocurre cuando el mundo termina siendo como siempre ha sido?

La Pedagogía no Directiva

Aún antes del estallido de la Revolución Francesa, Juan Jacobo Rousseau pugnó por una práctica docente alejada de las instituciones porque dice en su obra Emilio (o de la Educación): “todo está bien en el niño al salir de las manos del autor de la naturaleza y todo degenera en las manos del hombre” (Rousseau, 1762).

Lo primero que trata de responderse Rousseau es: *¿Para qué sirve lo que se aprende?* Esta pregunta es crucial porque plantea un principio de utilidad para el saber (saber qué hacer con lo que se sabe), lo que es completamente distinto del saber ilustrado de la época; aunque curiosamente resulte muy semejante a lo que se dice, debiera ser el objetivo de la educación tres siglos después.

Mediante el método mayéutico, y guiado por su tutor en una educación tú a tú; Rousseau lleva a Emilio a conocer las nociones más claras del conocimiento que se aprenden *por uno mismo* a través de las preguntas y condiciones que el preceptor va poniendo a Emilio para propiciar su aprendizaje. Se trata de la primera de las propuestas sistematizadas de aprendizaje no Directivo que apuesta a garantizar que el sujeto se convierta en una persona que puede tomar las mejores decisiones. “las nociones más claras del conocimiento que se aprenden por uno mismo” (Rousseau, 1762, 9)

No fue Rousseau (1762, 37) el único en recomendar dar espacio amplio al alumno para avanzar autónomamente en sus indagaciones (“Esa manía pedantesca de enseñar siempre a los niños lo que por sí mismos aprenderían mucho mejor”); ya en la Ciencia de la Educación John Dewey (1951) sostendrá que el núcleo del proceso de enseñanza consiste en el diseño de los ambientes donde los alumnos pueden interactuar y estudiar de qué manera aprender.

La disertación de Dewey exhorta a la docencia a utilizar el aula como un laboratorio de experimentación, como un centro de investigaciones desde el cual

pongan a prueba a todo lo que hasta ahora se ha llamado ciencia –incluido su método-, al servicio de las ciencias de la educación. *¿Educación centrada en el niño o educación centrada en el programa?* Dewey trabajó por un tipo de educación que procurara poner al estudiante en condiciones bajo las cuales pudiera experimentar como lo hace un experto porque para este autor el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno. Por cierto, en opinión de Toffler, Dewey fue el único maestro norteamericano progresista, ocupado por luchar contra la educación tradicional “orientada hacia el pasado.” (Toffler, 283)

Finalmente, el brasileño Paulo Freire también sostuvo un modelo de Enseñanza no Directivo en la medida en que es la realidad circundante y la comunidad, pero nunca el docente, quien dicta lo que ha de aprenderse. El contenido de la enseñanza está dado por la realidad (lo que, a no querer, se convierte en un paralelismo con la Gestalt).

Sin embargo respecto a Freire hay que realizar varios señalamientos importantes: su pedagogía era una pedagogía de la liberación que se declaraba en favor de los pobres y oprimidos latinoamericanos; ella hunde sus raíces en el marxismo y a través de ella: “intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, que reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, que adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y que se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad.” (Martínez-Salanova, s/f, párrafo 8)

El impacto de su trabajo con las comunidades de base tuvo resonancia en Latinoamérica y África a través de la Teología de la Liberación.

Y mientras los trabajos de Rousseau y Dewey poseen un fuerte dejo liberal que pone énfasis en el desarrollo del individuo particular y sólo tangencialmente en el del grupo las comunidades de base latinoamericanas asumen que su proceso de liberación gradualmente, liberará a la sociedad. En ese sentido, la pedagogía de

Freire es un programa de cambio social que Rousseau y Dewey no contemplan de una forma al menos, tan explícita.

A pesar de todo ello, me parece reconocer en la pedagogía de Freire una preocupación por alejarse del currículo dominante y las formas de poder que caracterizan al aula bajo su enfoque tradicional, es por eso que lo he incluido en las pedagogías no Directivas.

Entre la psicología y la pedagogía: Carl Rogers, Enseñanza no Directiva

Me ha costado trabajo ubicar a Carl Rogers porque, a pesar de ser psicólogo sus intereses fueron variando hasta aplicar los principios de su práctica terapéutica a la enseñanza que finalmente concibió como Enseñanza no Directiva (Rogers, 1966; 1975), pasando también de la Terapia Centrada en el Cliente (1966), a la Terapia centrada en la Persona (1992, 1980) y luego a la Enseñanza Centrada en el Estudiante (1966, 1975, 1980, 1992). Es, por este giro disciplinar que lo he colocado entre los pedagogos a pesar de que su trabajo también se ubica en la Tercera Fuerza de la psicología.

Rogers confiaba en que las relaciones humanas auténticas posibilitan el desarrollo de la personalidad (y su potenciación), y que la enseñanza debería basarse, por tanto, en conceptos relativos a las relaciones humanas (empatía, por ejemplo) en contraste con los conceptos inherentes a las asignaturas o disciplinas: el saber ocurriría en la medida en que la relación promoviera (Rogers, 1972)⁵.

En ese sentido, el modelo de Enseñanza no Directivo de Rogers se orienta al *modo de la enseñanza* y, específicamente, a la acción del docente en relación con el estudiante *no con su aprendizaje*, el cual depende directamente de aquel y donde el papel docente consiste en hacer salir del estudiante la solución a esos problemas que se constituyen en obstáculos al aprendizaje.

Si en la terapia es posible confiar en la capacidad de la persona para *manejar constructivamente su situación vital*, y si la finalidad del terapeuta es la de *liberar esa capacidad* ¿por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza? Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje denominado terapia ¿no podrá ser también la base del aprendizaje denominado educación? (Rogers, 1966, 329)

⁵ “Una de las cosas que mejor recuerdo es la vehemencia con que un profesor de agronomía se refería al aprendizaje y al empleo de los datos empíricos: destacaba la inutilidad de los conocimientos enciclopédicos en sí mismos y finalizaba con una admonición: ¡No seas un vagón de municiones: sé un rifle!”.

A partir del supuesto de que es posible llevar los principios de la terapia al aula, Rogers desarrolla la propuesta de un modelo de intervención docente donde el maestro abandona su rol directivo para asumir el de facilitador: una persona que permite a otra persona –facilitando los medios en el ambiente-, adentrarse en sí misma para generar su proceso de crecimiento personal. (Rogers, 1992, 9-10)

Esta modificación de la relación entre las figuras que participan en el aprendizaje crea las condiciones para la apertura, flexibilidad y cambio en el modo a través del cual se experimenta el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la verdadera misión del docente que facilita es la generación de un *ambiente de aprendizaje* donde lo que prima es la confianza y aceptación para que la persona que está aprendiendo pase a un proceso cognitivo guiado específicamente por un medio afectivo. (Rogers, 1966).

En este ambiente el aprendizaje mutuo es tan importante como el de los libros, de las películas o de las experiencias de la comunidad. El foco primordial del centro consiste en nutrir constantemente el proceso de aprendizaje. El contenido del aprendizaje, aunque significativo (*significant learn*), ocupa un segundo lugar. De ese modo, “un curso se da satisfactoriamente por terminado, no cuando los estudiantes *han aprendido todo lo que debían saber*, sino cuando han realizado un progreso significativo aprendiendo cómo aprender lo que desean saber”. (Rogers, 1987, 140); lo cual revela que para Rogers el contenido del aprendizaje es la estrategia de aprendizaje misma, ya que esta no se dicta ni se impone heterónomamente: el estudiante tiene control permanente de ella.

Desde aquí se puede llegar a concluir, con Rogers que, en contraste con las prácticas tradicionales de enseñanza, el Modelo no Directivo garantiza mayor permanencia y profundidad del aprendizaje dado que la dirección es elegida personalmente “y las personas invierten la totalidad de sí mismas en el proceso, con sus sentimientos y sus pasiones, además de su intelecto”. (Rogers, 1987, 141)

Si puedo crear una relación que, de mi parte, se caracterice por:

- Una autenticidad y transparencia y en la cual pueda yo vivir mis verdaderos sentimientos;
- Una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo diferente, y una sensible capacidad de ver a mi interlocutor y su mundo tal como él o ve:

Entonces, el otro individuo

- Experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos;
- Logrará cada vez mayor integración personal y será más capaz de funcionar con eficacia.
- Se parecerá cada vez más a la persona que quería ser; se volverá más personal, más original y expresivo.
- Será más emprendedor y se tendrá más confianza
- Se tornará más comprensivo y
- Podrá aceptar mejor a los demás, y
- Podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada.
- **“Considero que tenemos una hipótesis general que ofrece posibilidades promisorias para el desarrollo de personas creativas, adaptadas y autónomas.**

Cuadro 4. Rogers, (1992). El Proceso de Convertirse en Persona. pp. 21-22

Aparece así el proceso ético al que se refiere el existencialismo pues los estudiantes se convierten en personas autónomas que eligen por iniciativa propia y por ello se responsabilizan de sus actos con espíritu cada vez más crítico “[...] capaces de cooperar eficazmente con otras personas en estas diversas actividades; que no trabajen buscando la aprobación ajena, sino en función de sus propios objetivos socializados. (Rogers, 1980, 59)

El interés de Rogers es la contribución en la generación de un ser con capacidad de elección, es decir, un ser libre a la manera planteada por Nietzsche, porque pueden traspasar los valores que externamente le fueron dados en educación; en valores que ellos mismos se plantean. A la manera de la Logoterapia de Frankl, porque su actividad está llena un sentido del que los alumnos le han

dotado; a la manera del existencialismo de Sartre debido al principio de elección que se propusieron; la motivación intrínseca aparece como ya dada (Maslow), debido a que han sido ellos, los estudiantes, quienes se han dado la tarea a resolver.

Pero ¿cómo se logra este cambio, esta manera de vivenciar el aprendizaje cuando antes Rogers ha señalado la coerción con la que se instala una educación prácticamente para el adiestramiento? (Rogers, 1980), ¿cómo es que puede iniciarse un proceso de liberación de la mente de los estudiantes y que ellos lo acepten de buen grado y que, además, contribuyan en el mismo?

La noción de aprendizaje dada por Rogers en su libro *Psicoterapia Centrada en el Cliente* (1966) -que más tarde derivaría en *Psicoterapia Centrada en la Persona*-, explica este proceso de cambio: “Una persona aprende significativamente⁶ sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o desarrollo de la estructura del sí-mismo (Casanova, 1993)⁷, esto es, la coherencia entre lo que pienso que soy y lo que en realidad soy. Dice Rogers:

Tendemos a resistir la experiencia que, al ser asimilada, implicaría un cambio en la organización del sí-mismo, a través de la negación o de la distorsión de la simbolización. La estructura y organización del sí-mismo parecen hacerse más rígidas frente a las amenazas, y relajar sus límites cuando hay una ausencia

⁶ Permítaseme determinar con un poco más de precisión los elementos que intervienen en ese aprendizaje significativo o experimental. Este tiene el carácter de una implicación personal; la totalidad de la persona, en sus aspectos sensitivos y cognitivos, se halla en el acto de aprender. Es de iniciativa propia, pues, aun cuando el impulso o el estímulo provengan de fuera, la sensación de descubrir, de lograr, de aprehender y comprender viene de dentro. Es difusivo, puesto que hace que cambien la conducta, las actitudes y quizás hasta la personalidad del educando. Es evaluado por el alumno, pues éste sabe, si responde a su necesidad, si le conduce a lo que quiere saber, si ilumina la parte oscura de la ignorancia que experimenta. El foco de la evaluación, podríamos decir, se halla precisamente en el educando. Su esencia es la significación, pues, cuando tiene lugar cada aprendizaje, el elemento de significación para el educando se estructura dentro de la experiencia total. (Rogers, 1975, p. 11).

⁷ “El organismo o referencia individual conocido sólo por la persona, se conforma como un continuo devenir de sentimientos, sensaciones y vivencias cambiantes. De esta manera, Rogers llega a definir al sí mismo como una Gestalt; como un conjunto de procesos únicos de naturaleza dinámica que abarca el concepto, el esquema o la imagen que una persona tiene de sí misma en dependencia con las experiencias que ha tenido. El concepto “yo mismo” es, por tanto, un concepto adquirido, aprendido a partir de las experiencias y conocimientos de una persona con y sobre sí misma... es, en abstracto un compendio de características esenciales de un individuo, al tiempo que de juicios hipotéticos del individuo sobre sí mismo. Por ende, podemos decir que el concepto de sí mismo, o la estructura del sí mismo, puede considerarse como una configuración organizada de las percepciones del sí-mismo, admisible para la conciencia”.

absoluta de amenazas. La experiencia que se percibe como incongruente con el sí-mismo, sólo puede ser asimilada si la organización habitual del sí-mismo se relaja y expande para incluirla. (Rogers, 1966, 334).

Esto significa que si yo como docente elimino del ambiente de aprendizaje todo lo que el sí-mismo del estudiante advierte como amenazante (excluyente): actitudes ligadas con el mantenimiento de las jerarquías en el saber o contenidos impuestos heterónomamente; entonces el estudiante se transforma en una persona dispuesta a colaborar debido a la horizontalidad que se abre en la relación, y a la autonomía con la que decide qué, cómo y con qué profundidad abordar un contenido.

Ahora bien, este espacio libre amenazas sólo puede ser provisto por el docente por lo que el primer interesado en un ejercicio no Directivo de la Enseñanza tendría que ser el docente; esto implica un trabajo a profundidad con nuestras propias creencias y prejuicios acerca de lo que sea la persona, el estudiante, el saber, el poder y la educación.

Un ejercicio de esta naturaleza es poco común en la formación docente. Normalmente se asume la enseñanza de una disciplina como la principal tarea y se dejan de lado cuestiones relativas al bienestar personal del alumno o bien, se da por sentado que esto se resuelve en otro lado que no es el aula y no es su clase (mejor si es la terapia). Frente a estas creencias que se dan por sentado tiene mucho que decir y hacer el coaching que se aborda en el siguiente capítulo y que, justo, permite a las personas iniciar un diálogo con esas creencias arraigadas para que, si admiten el cuestionamiento, permanezcan; y si no, se conviertan en nuevas ideas para enfrentar el futuro.

Capítulo III. Enseñanza no Directiva, coaching educativo y empoderamiento estudiantil

Coincido con Rogers (1966, 333), en que “No podemos enseñarle a otra persona directamente, sólo podemos facilitar su aprendizaje”; si cada experiencia de aprendizaje es única, lo que como docentes podemos hacer es poner al alcance de la otra persona -el estudiante-, todos los medios para que se encuentre con sus inquietudes aprendizaje.

En este capítulo sostengo que el medio de interacción más adecuado entre el estudiante y el maestro, cuando se trata de Enseñanza no Directiva es el coaching, una herramienta de orígenes con límites poco precisos entre la filosofía (Ravier, 2005), la gestión del conocimiento en la administración (Cantera, 2002), y el deporte (Gallwey, 1997); pero que en todo caso tienen el mismo objetivo: obtener lo mejor (conocimiento, desempeño, motivación), que hay dentro de la persona, poniendo los medios para que sea la persona misma quien lo encuentre.

El coaching educativo como mediación docente-estudiante en una práctica docente No Directiva

Cada que me preguntan: “¿acerca de qué es tu trabajo de tesis?” y respondo “mi trabajo aborda el tema del coaching educativo”; sólo ocurren dos reacciones: entusiasmo o incredulidad. La polisemia de la palabra coaching y sus orígenes poco precisos levantan mucha suspicacia:

Incluso cabe, a mi juicio, distinguir entre formas de coaching fuertemente influidas por la ideología liberal –por tanto, muy individualistas y orientado al éxito personal en un entorno competitivo- y otras formas de fundamentar el coaching en valores, como la solidaridad, la paz, la igualdad, etc., de modo que se ayuda al sujeto a reflexionar sobre su inserción en un medio donde no importa sólo el bienestar propio sino también el de los demás, así como la sostenibilidad medioambiental y la consideración de que ni todos los objetivos son legítimos,

ni tampoco lo son todos los medios que es posible aplicar para alcanzarlos. (Malagón, 2011, 59)

Efectivamente. El coaching puede tener una fuerte, casi ofensiva, orientación liberal (Emmanuel Berreta, 1998 en Ravier, 2005, 19); que afirme una visión netamente utilitarista (*Le Monde Économie*, 6 de julio de 1999 en Ravier, 2005, 20); que exacerbe procesos orientados a una alta eficiencia y obtención de rendimientos (Zenger, 2013); o puede ser implementado como un medio que asista a las personas (Malagón, J., 2011, 55) liberándolas de prejuicios y falsas creencias (Ravier, 2015) para prepararlas a una toma de decisiones y exploraciones personales más adecuadas a una visión de grupo (Whitmore, 2002 en Ravier, 2005, 20). Todas estas vertientes son posibles en el coaching.

Otras corrientes –aquellas con las que coincide este trabajo-, ven al coaching como una nueva forma de mediación no Directiva “que gestiona las responsabilidades de la gente, donde el coach no transfiere conocimiento ni experiencia ni emite juicios sobre lo que está ocurriendo” (Ravier, 2015): por lo que el coaching toma la forma de proceso que sirve para “ayudar a alguien a pensar por sí mismo” (Whitmore, 2002); de manera tal que “*La persona toma conciencia de los hechos, no a través del coach, sino de sí misma, estimulada por aquel.*” (Whitmore, 2002 en Ravier, 2005, 19); a través de un diálogo estructurado que tiene como eje de acción los objetivos que el coachee se proponga.

De las orientaciones que puede tener el término, retomo los siguientes aspectos (Whitmore, 2002), que permiten pensar en el coaching como una mediación:

- a. Se trata de una relación de asistencia entre un coach (la persona que asiste al coachee) y un coachee (la persona que busca la guía o asistencia de un coach), la cual inicia un proceso que,
- b. libera el potencial de las personas para incrementar su desempeño,

- c. al volver a la persona (*coachee*) consciente de si y de su poder (creativo, de acción, de pensamiento, de toma de decisiones, etcétera),
- d. resaltando de esta forma la importancia del estilo de comunicación que se da entre el coach y el coachee.

Todas estas características aparecen también dentro de los procesos pedagógicos de la psicología humanista que en palabras de Maslow (1982, 80) son terapéuticos porque sanan: “La creencia implícita es que la verdad cura. Los requisitos son: aprender a abrirse camino a través de las propias represiones, a conocerse a uno mismo, a escuchar las voces, el impulso, a manifestar la naturaleza triunfante, a alcanzar el conocimiento, la comprensión y la verdad.” En el caso del coaching, se trata de la propia verdad.

Para iniciar esta búsqueda, coach y coachee inician un proceso donde el coach funge como un elemento externo, un espejo que pone en práctica el método mayéutico (Rocerau, y Vilanova, 2008)⁸, para asistir al coachee primero que nada a la definición de un objetivo (sin objetivos no hay coaching) y luego, los elementos y medios para conseguir ese objetivo en tiempos y ejecuciones determinados; de esa forma el coachee traza un rumbo de acción que le pertenece sólo a él (transmutación de valores), del que es completamente responsable (Existencialismo), y es eso lo que dota de sentido (Logoterapia) a la acción.

La ruta que traza el coachee le permite experimentar una salida (una visión) por lo que deja de centrarse en el problema para pasar a las soluciones, así “el coaching es una forma suave de despertar la conciencia de los desequilibrios

⁸ En un pasaje del Teetetos de Platón, en el cual Sócrates es uno de los personajes de este diálogo, habla del arte de la mayéutica: Mi mayéutica –dice Sócrates– tiene las mismas características generales que el arte [de las comadronas]. Pero difiere de él en que hace parir a los hombres y no a las mujeres y en que vigila las almas, y no los cuerpos, en su trabajo de parto. Lo mejor del arte que practico es, sin embargo, que permite saber si lo que engendra la reflexión del joven es una apariencia engañosa o un fruto verdadero... Su método centrado en el diálogo, y sobre todo en la interrogación, su habilidad de persuadir y disuadir, y, de hecho, toda su obra se dirigió al descubrimiento de problemas, más que a la búsqueda de soluciones.

existentes [...], algo muy distinto de luchar para sobrevivir evitando los problemas”. (Whitmore, 2002, 16)

Como ocurre con la Logoterapia y con la Enseñanza no Directiva, el (terapeuta, el docente) coach debe tener una extrema confianza en las capacidades de su coachee porque para sacar lo mejor de la gente debemos **creer que lo mejor está ahí** (Whitmore, 2002); afirmación que no es nueva pues ya en diversas investigaciones educativas ha quedado demostrado que “nuestras creencias sobre la capacidad de los demás y, específicamente de los alumnos, influyen directamente en su desempeño y motivación para el aprendizaje. (Eggen y Kauchak, 2009, 65, 66).

Siguiendo a Gallwey (1997), Whitmore afirma que, el obstáculo a vencer se alberga en el interior de uno mismo, y que ese obstáculo adquiere las formas del miedo al fracaso, la falta de confianza y la carencia de autoestima, lo cual determina tu acción; entonces, en calidad de coach, es imperativo observar que “generar autoestima en los demás, requiere descargarse del deseo de controlarlos o de mantener sus creencias en nuestras aptitudes superiores.” (Whitmore, 2002, 29); como ocurre con la Enseñanza no Directiva y las corrientes humanistas de la psicología.

Algo importante: la persona o grupo que recibe coaching (asistida por su coach que renuncia a un papel protagónico) debe poder encontrar dentro de ella/él los recursos con los cuales enfrentará los temores que le provocan el cambio y la toma de decisiones para el logro de sus metas; sólo de esa manera se logra una respuesta consistente en el tiempo y el consecuente fortalecimiento de la autoestima.

Coaching educativo y empoderamiento: corazón de una didáctica crítica ajustada a la realidad actual

Si el coaching en general define una relación particular entre un coach y un coachee (Whitmore, 2002), el coaching educativo es una innovadora forma de mediación pedagógica que es innovadora porque “implica nuevos procedimientos de acceso al conocimiento y desarrollo de competencias personales a través de la comunicación, con un estilo docente no-directivo y enfocada a la responsabilización (sic) y empoderamiento de los educandos respecto de su propio proceso formativo”. (Malagón, 2011, 5)

Caracteriza específicamente a esta forma de interacción entre un docente y su estudiante o su grupo de estudiantes, la posición pedagógica desde la cual el docente actúa para estimular un pensamiento reflexivo a través de un *diálogo estructurado y con reglas de elaboración* y de intervención. (Whitmore, 2002, 89).

En ese sentido, no hay “recetas” de comportamiento ni soluciones o respuestas únicas frente a las inquietudes en el saber o el modo de acercarse al saber *-no se “vacía” nada en el recipiente estudiante, (Freire)-*, lo que es más, un buen proceso de coaching: a) parte de la realidad actual del estudiante⁹; b) no emite juicios *-acepta al alumno tal cual es como persona valiosa en sí misma-*; y c) no elabora recomendaciones de qué hacer: permite que el estudiante, con libertad, seleccione, experimente y fracase y vuelva a intentarlo cuantas ocasiones lo necesite, porque sólo de esa manera aprendemos, esto implica confiar absolutamente en que la persona puede resolver una solución y alcanzar un logro extraordinario (Ravier, 2015); lo que, como podemos notar, es coincidente con las ideas de Dewey en el

⁹ Esta es una característica muy importante del coaching que hace la diferencia con la psicología: aunque no se descarta el peso de la historia pasada del estudiante (incluso algunos de sus elementos pueden estar presentes en la reflexión del coachee en el momento del coaching), esta historia no es el *leit motiv* ni de la explicación de los actos presentes, ni se convierte en el motivo o el pretexto para la interacción. Se recurre a un coach a) por voluntad, b) cuando se detecta que se necesita apoyo porque algo no se está concretando como se debiera y nos causa insatisfacción con nosotros en nuestra interacción con el mundo. Por otro lado, es parte del ejercicio ético del coaching que si se detecta existan problemas de carácter clínico en un coachee (la persona que recibe el coaching), este debe ser derivado con un especialista: se trata de impedimentos u obstáculos que de ninguna manera puede afrontar un coach.

sentido de permitir que los estudiantes experimenten ampliamente, como lo harían los científicos (adultos).

El coaching educativo como mediación entre el docente y el estudiante puede utilizarse en diversos contextos escolares; y la apertura docente a permitir que los estudiantes seleccionen objetivos y estrategias personales o grupales (mediante una didáctica No Directiva) presenta ventajas pues fortalece la autoestima de los estudiantes, estimula su compromiso con la tarea y refuerza el liderazgo del docente quien aparece como alguien colocado en una relación horizontal que no amenaza al sí mismo. El estudiante no se vive juzgado y surge su interés por temas o aspectos de temas que antes ni siquiera tuviera en mente.

En el trabajo grupal, el coaching asiste el trabajo de los estudiantes constantemente y logra la sinergia para ir, del gran grupo segmentado en pequeñas unidades de trabajo (a las cuales solemos llamar equipos), al grupo como conjunto, el cual “proporciona un nivel de contención mayor que la relación entre dos personas. Ofrece los cimientos para crear confianza básica, ayuda a resolver los conflictos de una manera constructiva, generando un mayor compromiso” (Kaufmann, 2013, 1). Es así como el maestro aprovecha el espacio del salón y la interacción que supone la actividad que se realiza en el salón para reforzar lo que es valioso, aclarar dudas –sin dar respuestas- y tender puentes con sus estudiantes para detectar lo que necesita atención del tipo que fuere.

A través de este proceso los estudiantes son puestos en comunicación con sus pares y orientados confiadamente a resolver los problemas que –siempre- aparecen en las interacciones entre humanos; el maestro no ostenta la respuesta correcta, y su verdad se transforma en una versión más de las verdades que en el grupo aparecerán y que tendrán que ser puestas a prueba, porque es así como opera la ciencia, en mi experiencia docente.

La combinación de un buen coaching educativo con técnicas grupales y estrategias de enseñanza que *hagan de la tarea el líder* son los elementos centrales en la creación de ambientes de aprendizaje donde el proceso educativo no gira en torno al programa ni al contenido (Dewey, 1951; Rogers, 1992), sino las inquietudes del grupo de alumnos que negocia, discrepa y alcanza acuerdos de organización y aprendizaje. La retroalimentación, la escucha activa (el aquí y ahora gestáltico), el ciclo de vida del grupo permite que se establezcan vínculos interpersonales sólidos que impulsan a la superación del miedo y el compartir objetivos comunes y vulnerabilidades (*el sí mismo*, la distancia entre lo que creo que soy y lo que realmente soy).

En este punto, el grupo y la acción del docente semejan ya algo parecido a lo que se logra con una Enseñanza no Directiva mediada por el coaching emplazada desde la didáctica crítica que lo es, por descentrar la figura del docente y estar orientada a liberar, a empoderar al estudiante:

[...] el empoderamiento es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto.” (Torres, 2009, 89)

Tan polisémico como el término coaching, el de empoderamiento¹⁰ proviene de la jerga empresarial donde se le concibe como aquello que resulta de permitir que, en la empresa, los empleados “se sientan cómodos y tengan sentido de

¹⁰ ¹⁰ La palabra empoderamiento es de origen anglosajón, *empowerment*, se traduce como empoderamiento y supone un proceso complejo que implica la idea de un sujeto apropiándose de lo que realiza, consciente de su poder creador, con una sólida autoestima, capaz de tomar decisiones y asumir las consecuencias de esas decisiones. Por estas razones, el concepto de empoderamiento es más que autonomía o más que toma de decisiones. Ambos conceptos, dejan de lado un aspecto central: ser consciente de su poder creador y, al mismo tiempo, la creatividad no es suficiente para definir este término por lo que continuaré tratándolo como empoderamiento en el contexto de esta investigación, considerando todos los elementos que he mencionado.

¹⁰ “Peter M. Senge... contribuyó a popularizar el término ‘organizaciones que aprenden’ (OA), las definía en la primer página de su *Fifth Discipline* como ‘organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en su conjunto’. Son organizaciones que miran el futuro en relación al presente, que tienen institucionalizados proceso de reflexión-en-acción, que planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender, aprenden de ellas mismas a lo largo de su desarrollo y, en suma, tienen una metacapacidad: aprenden cómo aprender...”

orientación” (Chaviola, 2008, 132); y de los paradigmas del desarrollo alternativo de la década de los 80’s (FRIDE, 2006, 3); y no debería dejarse pasar de largo la importante función que el empoderamiento podría jugar en el caso de las escuelas vistas como organizaciones, y como organizaciones capaces de aprender de sí mismas (Bolívar, 1999, 123-124)¹¹:

Para Tapscott, asesor gerencial y uno de los promotores del concepto del empoderamiento, tanto empleados individuales como grupos de trabajo deben estar habilitados para actuar y generar calidad. La inteligencia, es decir, las buenas ideas, la planificación, el procesamiento humano de información, la solución de problemas y la toma de decisiones están distribuidos en todos los niveles de la organización. (Chiavola, et al., 2008, 133).

Esta conceptualización de empoderamiento, asume que las organizaciones aunque administradas verticalmente, pueden operar dentro de una inteligencia horizontal y que son capaces de aprendizaje cuando permiten procesos democráticos de toma de decisiones, lo que no es excluyente con lo que se puede impulsar en la escuela y en el aula porque en esos espacios ni docente ni estudiante tendrían por qué quedar aislados de las soluciones que competen a la comunidad educativa. (Chiavola, et al., 2008, 133)

Visto ya en trabajo en aula,

[...] el empoderamiento es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto, esto permite afirmar que el empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual,

¹¹ “Peter M. Senge... contribuyó a popularizar el término ‘organizaciones que aprenden’ (OA), las definía en la primer página de su Fifth Discipline como ‘organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en su conjunto’. Son organizaciones que miran el futuro en relación al presente, que tienen institucionalizados proceso de reflexión-en-acción, que planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender, aprenden de ellas mismas a lo largo de su desarrollo y, en suma, tienen una metacapacidad: aprenden cómo aprender...”

pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas en el proceso de interacción social.” (Torres, 2009, 89)

El empoderamiento estudiantil vendría como resultado de una intervención pedagógica no Directiva, mediada por una facilitación que promueve conversaciones estructuradas que potencian las inquietudes de conocimiento dentro del estudiante o el grupo de estudiantes, para el logro de metas individuales (coaching) o la generación de una inteligencia colectiva que conduzca a pensamientos y acciones más libres (dueños de sí y responsables de sus actos). El estudiante empoderado aparece como una persona autónoma que conoce su poder, con capacidad de decisión, con una sólida autoestima; en suma, dueña de sí.

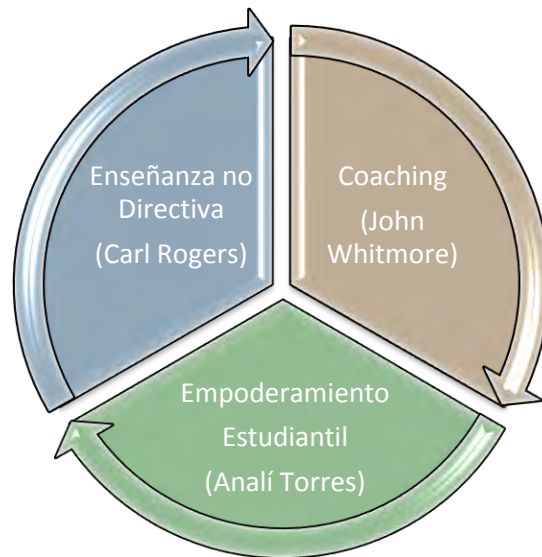


Diagrama 2. Educación para el empoderamiento. La figura es la hipótesis de investigación y describe un ciclo donde la Enseñanza no Directiva (ambiente de aula y posición docente) y el coaching (conversaciones estructuradas que promueven metas individuales), se articulan como elementos que conducen al estudiante hacia la asunción de un rol más dinámico y autónomo en el aula, pero también más allá de ella empoderándose. Elaboración Propia.

De esta forma, una educación para el empoderamiento se define como el resultado de una

[...] pedagogía crítica democrática para el cambio individual... que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social. (Torres, 2009, 92)

¿Cuáles son las ventajas de un modelo como este en Educación Media Superior? De acuerdo a Jensen (2008), entre los 17 y 23 años los jóvenes desarrollan el pensamiento dialéctico, el juicio reflexivo y la memoria de trabajo, siendo ésta última donde se mantiene la información mientras se trabaja con ella “donde se analiza y razona sobre la información en el curso de la toma de decisiones, la solución de problemas [la cual] se incrementa desde la niñez hasta los 15 o 16 años y luego se estabiliza. (Jensen, 2008, 73-79)

Memoria de trabajo, juicio reflexivo y pensamiento dialéctico son tres habilidades del pensamiento con las cuales los estudiantes desarrollan herramientas útiles no sólo para su vida escolar (pues poseen elementos para debates, exposiciones, elaboración de ensayos, creación de obra propia); sino para su vida como seres sociales al dotarles de elementos para afrontar la complejidad y aprender a seleccionar en un entorno con valores contradictorios, así como centrarse en soluciones, una vez reconocido el problema.

Por otro lado, el pensamiento dialéctico y el juicio reflexivo se constituyen en medios a través de los cuales se promueve el desarrollo de un pensamiento científico y ético. Pero ninguno de estos procesos ocurre de manera eficiente por sí solo, requieren de un medio que los inicie y los facilite; y es mejor si ese medio, en el caso del contexto educativo, está nutrido por un ambiente rico en experiencias de aprendizaje en donde el estudiante pueda hacerse preguntas, arriesgarse a decidir

cuestiones que quiera resolver. Las teorías del aprendizaje centradas en el estudiante, concretamente la Enseñanza No Directiva, proporciona un medio adecuado para el cultivo de estas habilidades:

El modelo crea un entorno en donde estudiantes y docentes, asociados en el aprendizaje, comparten abiertamente sus ideas y se comunican honestamente entre sí. El modelo no dirigido sirve para formar realmente a los alumnos en vez de limitarse a controlar la secuencia de aprendizaje. Se le da prioridad a la creación de estilos de aprendizaje que resulten eficaces en el largo plazo y al desarrollo de personalidades más fuertes y autónomas que las que se construyen con los objetivos didácticos de corto plazo o centrados en el contenido. El docente no directivo es paciente y no sacrifica sus expectativas de largo plazo tratando de producir resultados inmediatos (Joyce y Weil, 2002, 332)

Cuando esta atmósfera de aprendizaje se complementa con una práctica docente preocupada por establecer conversaciones estructuradas a través del coaching que no manipulan, sino que potencian las inquietudes de conocimiento dentro del estudiante, lo que surge es la consideración del mismo como una persona digna y capaz de convertirse en una realidad individual y social. Y todas estas concepciones y teorías no se refieren a entelequias por venir: están vinculadas directamente con personas reales, estudiantes de Educación Media Superior que, mientras yo escribo y usted lee, cursan sus estudios en los diversos subsistemas de educación y que están desarrollándose de las maneras que antes he señalado y otras muchas.

Otras razones por las que vale la implementación de un modelo de enseñanza como el que se propone es ese 58.2% de estudiantes que, en el Capítulo I, señalaban que habían abandonado sus estudios porque *les disgustaba estudiar, [tenían] problemas para entenderle a los maestros, [los] dieron de baja por reprobado materias, expulsado (s) por indisciplina y consideraba (n) que estudiar era de poca utilidad.*

Capítulo IV. Metodología utilizada para llevar a la práctica una Enseñanza no directiva mediada por el coaching educativo.

Los Capítulos I a IV he planteado elementos contextuales e históricos relacionados con la Enseñanza no Directiva mediada por el coaching educativo. En el capítulo presente describo la metodología que utilicé para llevarla a cabo en la Preparatoria N°5 y el Colegio de Ciencias y Humanidades, planteles Oriente y Sur; así como los resultados alcanzados.

Planteamiento

La Enseñanza no Directiva y el coaching educativo representan una oportunidad para poner en práctica un ejercicio docente alternativo a las prácticas docentes que tradicionalmente se realizan en el aula y donde el docente, en muchas ocasiones, aparece como el protagonista que conduce todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bohoslavsky, 1975). Pero no sólo esto.

Además de ofrecer una alternativa diferente a las prácticas docentes tradicionales definidas en el Capítulo I, la Enseñanza no Directiva y la mediación docente centrada en el coaching educativo, permiten que los estudiantes se empoderen (Ver Cap. III) y hagan suyo el proceso de aprendizaje al ser actores centrales de dicho proceso.

Pregunta de investigación

¿Un modelo de práctica docente centrado en la Enseñanza no Directiva y el coaching educativo a lo largo de cinco sesiones de práctica docente empoderará a los alumnos de tres grupos de Educación Media Superior del sistema UNAM: Preparatoria N°5 y planteles Sur y Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades?

Objetivo (s)

- Implementar un modelo de práctica docente centrado en la Enseñanza no Directiva y el coaching educativo a lo largo de cinco sesiones de práctica docente para comprobar mediante una metodología mixta con un diseño de investigación triangulado, las posibilidades de empoderamiento de tres grupos de Educación Media Superior del sistema UNAM: Preparatoria N°5 y los planteles Sur y Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Proponer algunas recomendaciones y herramientas de coaching que puedan aplicarse en el aula para apoyar el desarrollo de una práctica docente alterna para empoderar a los estudiantes Educación Media Superior.

Hipótesis

La Enseñanza no Directiva y una práctica docente mediada por el coaching educativo empodera a los alumnos de Educación Media Superior.

Tipo de investigación

Para realizar esta investigación se optó por un tipo de investigación mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa (Creswell y Plano, 2007).

Diseño de investigación

De triangulación¹² (Pereira, 2011; Creswell y Plano, 2007) con tres grupos de Educación Media Superior del sistema UNAM: Preparatoria N° 5 y Colegio de Ciencias y Humanidades, planteles Oriente y Sur.

¹² Se le conoce como estrategia de triangulación cuando un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica en la interpretación, busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente.

Definición conceptual de las variables

En este apartado se definieron las variables a usar, sólo que en el caso de la variable empoderamiento se añaden los elementos que se operativizaron, es decir, aquellos que daban concreción a la variable a través de sus aspectos observables para poder elaborar una lista de cotejo que se encuentra en el anexo Instrumentos.

Enseñanza no Directiva: Modelo de intervención pedagógica donde destaca la interacción entre el estudiante y el docente que, dentro del salón de clases, abandona su rol directivo tradicional para asumir el de facilitador, esto es, permitir al estudiante adentrarse en sí mismo para generar su proceso de crecimiento personal. El alumno sabe quién es, lo que le afecta, hacia dónde dirigirse, cuáles son sus problemas fundamentales y cuáles son sus experiencias olvidadas. (Rogers, 1992)

Coaching educativo: Conversación estructurada que ocurre entre un docente y sus alumnos en el espacio escolar, cuyo interés radica en liberar el potencial de una persona (el alumno) para incrementar al máximo su desempeño, en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle. (Whitmore, 2002)

Empoderamiento: Proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades (**confianza en sí mismo**) desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto (**competente en la toma de decisiones**), esto permite afirmar que el empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas (**dominio de sí**) en el proceso de interacción social. Torres, (2009). Esta categoría incluye los siguientes conceptos que abarcan los aspectos observables que se enuncian a continuación:

- **Confianza en sí mismo:** Habla con seguridad, se expresa con términos apropiados al tema que se indaga, sugiere temas y los defiende argumentalmente, dice lo que piensa sin temor.

- *Competente en la toma de decisiones:* Utiliza los recursos existentes, considera otros puntos de vista además del propio, sugiere alternativas frente a las complicaciones, innova y es creativo, puede iniciar una tarea solo, puede iniciar una tarea solo y se mantiene en ella, lidera.
- *Dominio de sí:* Tiene buena autoestima, es asertivo, se relaciona bien con sus compañeros.

Participantes

Grupo 1. Preparatoria N° 5, José Vasconcelos

Estudiantes de Nivel Medio Superior de la Escuela Nacional Preparatoria N°5, José Vasconcelos, sexto semestre de la materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, grupo 619, turno matutino (08:50 a 09:40). La asignatura es obligatoria, están en lista 50 alumnos, pero la asistencia regular es de 10 con quienes se realiza la práctica docente. Por su número se decide que la muestra sea la población total: 10 estudiantes.

Los cuestionarios y la conversación a través del coaching indican que varios de ellos vienen de escuelas privadas pero sus padres ya no pudieron sostener sus estudios en esa modalidad.

En la visión de los maestros de este grupo se trata de alumnos que son “flojos”; asisten poco a clase (en lista hay 50, el primer día de clases se presentan 35 y la constante son 10 estudiantes). En la visión de los estudiantes “nadie quiere a ese grupo” y son el “peor grupo”.

El primer instrumento –de diagnóstico-, revela estudiantes que sólo se dedican a estudiar, adeudan pocas o ninguna materia y en general se manifiestan desconfiados de la práctica, pero curiosos con algo “diferente”.

Para hablar de la interacción con los estudiantes durante la práctica docente I, en la Escuela Nacional Preparatoria N° 5, recurro a lo que escribí en la **Descripción Etnográfica, Sesión V**: *“Esta sesión fue extraña. Después de mucho estar esperando por fin llegó al grupo la Maestra que me supervisa... comenzó a ver trabajos. Inició a reñir a una niña por el índice y otras cosas. Yo estaba a un lado simplemente observando. Luego se levantó y salió del salón, los muchachos corrían detrás. Cuando se sentó, una chica se acercó y también fue reñida por la “mesografía”, por el subtítulo y otras cuestiones. De pronto se levantó de la silla la Maestra y me dijo: “ahorita que regrese, comienzas”. Se fue del salón y detrás de ella todo el grupo. Yo me quedé de pie contra la pared y vi a todos marchar. Después de unos minutos entró todo el grupo y se sentaron. Me les quedé viendo y entró de pronto su Maestra y me dijo “¿por qué no has comenzado?” La sesión terminó sin más palabras, con solo el silencio acusador de los estudiantes y el mío”,* consigné en mi reporte de práctica docente.

Para abundar, los chicos manifestaron en la auto evaluación su sentir en relación con la práctica docente con las siguientes apreciaciones: “Un trabajo normal, es decir, no vino a innovar nada”, “para mí, esta no es forma de dar clase”, “sería bueno si todos entraran a clases”, “todo está bien, pero hay que entrar a clase”, “faltó que todos cumpliéramos con el material y nos coordináramos más”, “nos faltó interés”, “falta más motivación”, “todo bien”, “la clase está bien, no hay nada que recomendar”.

Finalmente, en cuanto al aspecto retención, la pérdida del grupo fue de más de dos tercios: inicié con alrededor de 35 alumnos, hubo sesiones a las cuales asistieron sólo cuatro de ellos y llenaron autoevaluación alrededor de 10.

De los estudiantes que se presentan 6 son varones (dos 17 años de edad, dos 18 años y dos de ellos 19 años de edad); 4 mujeres (cuyas edades eran de 17 años): la media de edad es de 17.60 años y la desviación estándar de 0.84

Grupo 2, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente

Estudiantes de Nivel Medio Superior del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, de la materia Ciencias Políticas I, grupo 513, quinto semestre, turno vespertino (17 a 19 horas). La asignatura es optativa, están en lista 34 alumnos (9 mujeres y 25 varones), pero la asistencia regular es de 29 con quienes se realiza la práctica docente.

En el caso del CCH, Oriente, varios de los estudiantes trabajan y pertenecen a un nivel económico más desventajoso, comparado con la preparatoria N° 5. La mitad del salón tiene algún tipo de trabajo remunerado y hay una madre soltera que siempre llega tarde porque estudia y trabaja; algunos de ellos han desarrollado herramientas que les permiten seguir estudiando, pero hay quien debe hasta 16 materias. Es un grupo vespertino.

Un estudiante de 21 años (el más grande del salón), se desanima y abandona el grupo a la segunda sesión cuando sabe que el trabajo será en equipo, que no se predeterminarán las lecturas ni los aspectos a abordar del trabajo final, y se desalienta aún más cuando al hacerme preguntas sobre qué debe hacer le contesto “¿qué es lo que está interesado usted en hacer?” Esto lo desorienta por completo y se va de la clase.

El resto del grupo al enterarse de que el trabajo era equipo a equipo viendo sus necesidades y que la lista “viajaría” por el salón para que ellos se colocaran su asistencia se mostró completamente sorprendido; sin embargo, en ningún momento “abusaron” de esa condición y durante el tramo que estuvimos juntos no llegaron más tarde de 10 minutos. Todas las clases nos acompañó la maestra del grupo que no intervino para nada.

El instrumento de observación en el aula (lista de cotejo, que mide empoderamiento) se trabajó en dos partes pues ubiqué dos grupos de líderes. 1) El

primero donde aparecen 3 de ellos con una personalidad líder más abierta y cuyas características fueron las siguientes:

Indicador	Variables. Descripción
Confianza en sí mismo	Hablan con seguridad, se expresan (relativamente) con términos apropiados al tema y dicen lo que piensan sin temor
Competente en la toma de decisiones	No toman en cuenta el punto de vista del resto del equipo (o no siempre), no abren alternativas a la solución de conflictos y se mantienen en la tarea, pero no negocian con sus compañeros.
Dominio de sí	Uno de los cuatro no es asertivo, dos de cuatro no se relacionan bien y aunque son autodidactas y observan, ninguno escucha.

Cuadro 5. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

- 2) Un segundo grupo de alumnos (6 para sumar un total de 9) que destacó fue considerado también para la lista de cotejo. Estos líderes estaban un poco más velados, su personalidad era más evidente al acercarme al grupo de trabajo y verlos interactuando con el resto de sus compañeros. Estos fueron los resultados:

Indicador	Variables. Descripción
Confianza en sí mismo	Aunque hablan con seguridad, no necesariamente se expresan con términos adecuados al tema y, sólo en algunos casos dicen lo que piensan sin temor.
Competente en la toma de decisiones	No utilizan los recursos existentes, sí consideran otros puntos de vista, pero tampoco dan alternativas frente a las complicaciones e inician tareas solos, pero no se mantienen en ellas.
Dominio de sí	En general se relacionan bien con sus compañeros, escuchan, observan y no necesariamente son autodidactas.

Cuadro 6. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

Por otro lado, los resultados de la **autoevaluación** (que está en el anexo Instrumentos); a través de la cual se les solicitó a los alumnos que respondieran a dos cuestiones: *En el trabajo en equipo, ¿qué fue lo que hicimos muy bien?, y ¿qué podríamos mejorar?*, para desde ahí asignarse una calificación numérica, en una escala de 0 a 10; arrojó la siguiente información:

Lo que hicimos muy bien	Lo que podemos mejorar
1. Trabajar en clase con la información que traíamos. Planteamos un objetivo y realizar un plan de trabajo. La comunicación en el salón fue muy buena.	El trabajar en casa, la comunicación fuera de clase, las tareas para traer el aula, la asistencia, la distribución de tareas y el interés hacia el trabajo
2. Comunicación positiva y abundante dentro del salón	Comunicación nula fuera del aula
3.	Los integrantes del equipo no se presentaron en su mayoría al salón y no se logró una comunicación adecuada para realizar el trabajo
4. Investigación completa por parte de uno de los integrantes del equipo	La comunicación entre los integrantes del equipo, la dedicación al proyecto, el interés del equipo por hacer bien el trabajo y dedicarle tiempo
5. Nos pusimos de acuerdo para trabajar en equipo	Asistencia y atención
6. Asistimos a todas las clases, participamos en todas ellas y nos mantuvimos comunicados y dialogando	La discusión, la toma de decisiones
7. Asistencia porque el equipo asistió a la mayor parte de las sesiones	Nos faltó comunicación para elaborar un mejor plan de trabajo
8. El objetivo nos salió bien porque analizamos lo que queríamos y nos comunicamos en equipo a pesar de las inasistencias.	En el caso de las tareas no hubo comunicación entre los miembros del equipo y no nos seguimos viendo fuera del salón.
9. Logramos un buen plan de trabajo basándonos en nuestro objetivo y gracias a la comunicación y participación de los integrantes del equipo.	Los materiales a veces traíamos todos, algunas veces solo unos pocos. La mayoría del material era electrónico.
10. La mayoría asistimos constantemente.	En cuando al producto a entregar, este fue el punto más nefasto (sic), ya que afuera de clases no hubo comunicación y no llegamos a nada en concreto.
11. Plantear el objetivo y ponernos de acuerdo para realizar las siguientes actividades: cumplimos con las tareas que nos propusimos traer, asistimos la mayoría de las veces.	La comunicación fuera de clase (ahora fue escasa), además de falta de empeño y organización dentro y fuera de clase. No se logró un orden en las actividades.

Cuadro 7. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

En general cuando se les pidió autoevaluarse, los alumnos mostraron más bien sorpresa, confusión y preguntaron ¿qué debían evaluarse? Entonces les propuse que hiciéramos una lista de todo lo que habían trabajado en el aula. Ahí apareció el objetivo, el plan de trabajo, los materiales, asistencia, comunicación, producto que se entrega (o no), etcétera.

Cuando se les solicitó que fueran más al fondo en la explicación del *logro* y del *no logro*, lo que se les complicaba más era la discusión al interior del equipo, la justificación de los argumentos y el consensar una respuesta.

Aquí el trabajo de facilitación a través del coaching fue fundamental pues consistió en hacer fluir, por medio de preguntas la dinámica del equipo y reestablecer canales de comunicación entre los integrantes del equipo. Mi labor era la de un tercero imparcial que cuestiona ángulos que ellos no han observado por algún motivo. La respuesta frente a estas preguntas puede ser variable: los estudiantes retoman la conversación o la abandonan. Los líderes suelen retomarla, el resto de los integrantes la abandonaba o cedía a la decisión de alguien más.

Cuando esto pasaba nuevamente mi labor de coaching era la de pedir al líder que justificara sus decisiones pues, de esta manera, se le llevaba por la ruta de ser un líder democrático; y al alumno que cedía le pedía que –a pesar de ser amigos-, defendiera mejor sus posiciones y no que simplemente abandonara la discusión. De esta manera se trabajaron aspectos éticos, actitudinales y cognoscentes y liderazgo, pues los estudiantes deben buscar entre todos sus recursos aquellos que les permitan tomar las mejores decisiones en colectivo.

Doce estudiantes de una lista de 34 asistieron regularmente (35.29 por ciento), 17 de ellos de forma irregular (50 por ciento). Cuatro de ellos nunca fueron (11.76 por ciento). Sumando ambas cantidades (12 y 17), resulta que 29 estudiantes (85.29 por ciento) fueron el universo con el que, en general, o con más regularidad, se trabajó en el aula.

Cinco de nueve equipos entregaron producto final el último día de clases, dos más entregaron entre una semana y una semana media después de terminada la práctica y ninguna de las calificaciones que se asignaron ellos rebasó el 8, del mismo modo que ninguna fue reprobatoria.

En ocho casos de estudiantes considero que la calificación que se asignaron estuvo por debajo de donde debería haberse colocado (problema del auto concepto); y sólo en un caso un estudiante que no puede seguir indicaciones, irregular en clases, sin consistencia ni compromiso con la tarea se puso 8 de calificación. Esta al final, argumentadamente, se convirtió en 6.

En el caso de esta práctica la retención estudiantil mostró el siguiente comportamiento: inicié con una lista en la que había 36 alumnos, 8 que no se presentaron nunca y tres cuya presencia fue intermitente. El último día de clase evaluaron el curso 28 estudiantes, siendo el promedio de asistencia 27.

De los estudiantes que se presentan se decide una muestra de 9 estudiantes, lo que se constituye en un poco más del 20 por ciento del total del grupo. Los varones de la muestra seleccionada ascienden a 5 personas (dos personas con 16 años de edad, dos de 18 años y uno de ellos con 21 años de edad); y las mujeres son cuatro (dos de ellas de 17 años, una de 18 años y una de 20 años); siendo la media de edad 17.89 años y desviación estándar de 1.69

Grupo 3, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur

Estudiantes de Nivel Medio Superior del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, de la materia Historia Universal, Moderna y Contemporánea II, grupo 208, segundo semestre, turno matutino (11 a 13 horas). La asignatura es obligatoria, están en lista 53 alumnos, pero la asistencia regular es de 49 (21 varones y 28 mujeres) con quienes se realiza la práctica docente.

En el caso del CCH, Sur los estudiantes parecen de un nivel económico semejante al de la preparatoria N°5, es decir, de mayores ingresos que el plantel Oriente, los cuestionarios y la conversación con ellos a través del coaching muestra que varios también provienen de escuelas privadas pero sus padres tampoco pudieron sostener ya sus estudios en esa modalidad. Son una población más joven e inquieta que las dos anteriores y forman un grupo de 53 personas suele entrar a clases en su totalidad, el hecho de que fueran 49-53 personas volvía el trabajo complicado debido al hacinamiento en que se encontraban

El trabajo que se realizó en el plantel sur del CCH estuvo completamente en manos de los estudiantes por lo que correspondió a las fuentes para la investigación, el tiempo destinado a la investigación en clase y la asignación de roles para realizar la tarea, la auto evaluación y la calificación. Fueron dirigidos el tema, estrategia para dar a conocer la información (exposición), fechas de entrega y productos parciales. Cuando se enteraron de que sus dudas serían trabajadas clase a clase, equipo a equipo, a demanda, su respuesta actitudinal fue ir dejando al final la investigación. Y lo mismo ocurrió con todos los estudiantes.

Lo que observé en este grupo es que “cumplieron su entrega”, pero no se comprometieron con la tarea porque sucedió que también al interior de su grupo de trabajo, “alguien” les asignó una parte de la exposición. Es decir, sucedió una dirección encadenada.

Los vi fragmentados, cómodos en la labor de evitar su investigación y sólo dos grupos de estudiantes mostraron interés en lo que hacía: recopilaban información, la organizaban y sistematizaban como se venía estableciendo en el programa de actividades que ellos se dieron.

Otro equipo visiblemente se recargó en una jovencita -que se veía angustiada siempre por lo que ocurría-, la búsqueda de información, la entrega parcial, la elaboración de los materiales para exposición, etcétera. Yo me acercaba y solía preguntar si necesitaban ayuda. Ella siempre decía: *tenemos que leer más, tenemos que investigar más, hay que redactarlo así, hay que...* Mientras su equipo sólo la observaba pasivamente.

Le preguntaba yo a esta estudiante (Vanessa) si necesitaba que interviniera más con el grupo de trabajo y ella decía que no. Cuestionaba al grupo de trabajo acerca de si necesitaban algo y respondían que no. Uno de los principios del coaching es no intervenir si no se es convocado así que no intervine; lo cual no quiere decir que no estuviera observándoles y recordando entregas, exposiciones y demás.

Cuando volvimos del receso de la Semana Santa todos los grupos de trabajo tenían una exposición por mostrar, pero en el momento en que esta se desarrollaba yo hacía preguntas porque me quedaban dudas del contenido, precisiones conceptuales fechas, causas, consecuencias y relaciones entre los fenómenos históricos; y eso les sorprendía. Pareciera ser que los estudiantes pensaban que exponer era sólo recitar, no esperaban ser cuestionados.

Uno de los grupos de trabajo que tenía confundido el Estado de Bienestar con el Estado Absolutista, fue invitado a exponer la clase siguiente porque lo que decía no correspondía con los fenómenos a lo que se refería (Descripción Etnográfica)

Todos los estudiantes se veían nerviosos cuando debían hablar del contenido, cuando tenían que justificar su información: cómo la seleccionaron, en función de qué interpretación. Para poder desarrollar sesiones apegadas al coaching, lo que yo hice fue solamente preguntar, revirar las dudas que se presentaban, pasar las preguntas a alguien que del grupo conociera las respuestas, parafrasear. No recitar y no usar la clase como un medio para lucir mis conocimientos. Se veían desconcertados y sólo hacía precisiones cuando la gravedad de la “desinformación” lo ameritaba, lo cual ocurrió sólo un par de ocasiones.

Treinta y nueve de 53 alumnos contestaron su hoja de cotejo que era de observación del desarrollo de sus trabajos en el aula y medía empoderamiento, lo que se constituyó en el 73.58 por ciento de ellos (esto fue una variación pues la práctica II fui yo quien realizó la observación. En esta ocasión permití que ellos me dieran sus impresiones acerca de ellos).

De ese 73.58 transformado en 100 por ciento, sólo el 23.30 (15 de ellos) contestó de forma afirmativa a todas las variables (aspectos a observar), de los indicadores (concepto) que ahí aparecen, es decir, poco más de una quinta parte del salón asume poseer elementos que podrían considerarse empoderan a un estudiante (lo que se contradice con el análisis cuantitativo).

De los estudiantes que se presentan se decide una muestra de 18 estudiantes, lo que se constituye en un poco más del 30 por ciento del total del grupo. Los varones de esta muestra ascienden a 5 personas (dos personas con 15 años, una de 16, una de 17 y una de 18 años de edad); y las mujeres son trece (dos de ellas de 15 años de edad, seis de 16 años y tres de 17 años y una de 19 años de edad), con una media de 16.22 y una desviación estándar de 1.11

Correspondiente a su autoevaluación de grupo de trabajo, los alumnos acotaron lo siguiente:

Lo que hicimos muy bien	Lo que podemos mejorar
<p>Adecuadas dinámicas, entendibles y que nos ayudaron a tener un conocimiento más acertado del tema</p> <p>La exposición: hablamos con claridad y la comunicación entre nosotros porque logramos ponernos de acuerdo para saber qué temas tratar en la exposición.</p>	<p>La organización porque, aunque logramos definir el trabajo en equipo no logramos ponernos de acuerdo del todo.</p> <p>La información: necesitamos buscar en más fuentes de información.</p>
<p>Tuvimos muy buena organización, se nos hizo muy fácil organizarnos, todos cooperamos por igual. Entendimos muy bien el tema.</p>	
<p>El contenido y la presentación</p>	<p>Podríamos mejorar en la organización de equipo, más responsabilidad y memorizar las cosas</p>
<p>La organización y consideración grupal</p>	<p>La búsqueda de información verídica</p>
<p>Comunicación</p>	<p>Organizarnos</p>
<p>La búsqueda de información</p>	<p>La comunicación, el cumplimiento de acuerdos y compromisos.</p>
<p>Exponer</p>	<p>Nuestra comunicación y nuestro trabajo. Creemos que nos hizo falta comunicación, un buen desempeño y colaboración, aunque nos esforzamos. Hubieron (sic) temas que hicieron falta y no nos relacionamos de buena manera.</p>

Cuadro 8. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

Finalmente, en el caso de la retención este grupo inicié con 53, oscilaban en su permanencia y al final se entregó evaluación a 49 de ellos que fueron quienes se autoevaluaron (quien no se evaluó no recibió evaluación ni calificación pues esto era algo que ellos se asignaban).

Instrumentos

Cuatro fueron los instrumentos que se utilizaron para recoger datos (ir al anexo Instrumentos): uno de diagnóstico, uno de observación (*pre test* y *post test*), un instrumento de autoevaluación que, como su nombre indica, es contestado en equipo por los alumnos, y mi *Descripción Etnográfica*, misma que fue elaborada a lo largo de las tres prácticas docentes.

El primer instrumento de **indagación** está dividido en tres partes. La primera (números del 1 al 6), recoge información sociodemográfica de los estudiantes. La segunda parte del documento (numerales del 8 al 13, indagan acerca de si el estudiante es capaz de detectar que tiene problemas y si solicita ayuda frente a esos problemas). La tercera parte explora en el concepto que tienen los estudiantes de sí mismos y su capacidad para ser optimista frente al futuro. Esta parte abarca las preguntas 14 a 18.

El segundo instrumento de recolección de datos es una hoja de **observación** a través del cual se elabora un seguimiento de la respuesta de los estudiantes frente a la estrategia de intervención. En este instrumento están definidas tres variables que son centrales en el concepto de empoderamiento (definido en el Capítulo III), así como sus indicadores de los cuales se elabora el seguimiento a lo largo de cuatro sesiones que son las aparecen en los cuadros numerados y con ese nombre (Ver Anexo 1, Instrumentos).

Este documento funciona como un pre test y post test, pues se da seguimiento a la respuesta al inicio de la intervención docente y al final de ella; seguimiento que se refuerza con el último instrumento, el de autoevaluación.

El tercer instrumento de **autoevaluación** es una reflexión de los estudiantes reunidos en grupos colaborativos (un grupo colaborativo se define como aquel cuya tarea sólo puede ser resuelta por el concurso de todos los integrantes de un equipo/grupo; Eggen, 2009) y se responde con dos preguntas: ¿qué hicimos muy bien?, y ¿qué podemos mejorar? Finalmente, los estudiantes se asignan una evaluación numérica y la argumentan.

El cuarto instrumento de recolección de datos es la Descripción Etnográfica¹³ (Rockwell, 2009) en el cual se vierte la experiencia docente día a día con los

¹³ "La etnografía puede ser útil... si logra identificar aquellos espacios y momentos en que ciertas acciones educativas pueden tener el desenlace deseado. El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente puede orientar los cambios. La posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa." P. 34

estudiantes. Se pone énfasis en la reacción, organización, interacciones, dudas, estructuración de dudas, desacuerdos y respuesta hacia la docente que lleva a cabo las actividades a través de las cuales viven los estudiantes su experiencia con una intervención No Directiva mediada por el coaching (Ver Cap. III).

Procedimientos

Sesión 1

Dinámicas de conocimiento del grupo, de conocimiento de la facilitadora y establecimiento de las “reglas” de trabajo las siguientes sesiones, procedimientos de evaluación, elementos involucrados en la evaluación. Relevancia al diálogo estudiante-profesor, a través del coaching

Se aplica el primer instrumento de observación (indagación), para recoger datos y conocer al grupo y hacer ajustes a la planeación derivadas de las respuestas de los estudiantes. (Véase anexo Planeación).

Sesión 2

Los estudiantes son dispuestos en grupos colaborativos y definen su tema a investigar; elaboran su objetivo de investigación y reparten los trabajos. La elección que hacen de los temas debe ser argumentada.

Cada uno de los grupos colaborativos es atendido uno a uno para que tengan oportunidad de experimentar una enseñanza no directiva (definida en el Capítulo III). Relevancia al diálogo estudiante-profesor, a través del coaching.

Se aplica el segundo instrumento de observación, (pre test) con el cual se va registrando si es que los alumnos muestran algunos o todos los aspectos a observar y que corresponden a los conceptos que forman parte de la categoría empoderamiento.

Sesión 3

Los grupos colaborativos traen material al salón de clases y continúan la investigación que se han propuesto hacer; ellos deciden la estrategia de preferen

para recabar su información. Se da continuidad a la Enseñanza no Directiva y relevancia al diálogo estudiante-profesor, a través del coaching.

Si se presentan dudas, confrontaciones o diferencias que dificultan el logro de lo que se han propuesto, la intervención del docente se convierte en central para dar fluidez al proceso de comunicación entre los integrantes del grupo colaborativo.

Continúa la aplicación del segundo instrumento de observación, con el cual se van registrando ahora los cambios que los alumnos muestran en cuanto a los conceptos que forman parte de la categoría empoderamiento.

Sesión 4

Los grupos colaborativos continúan en el proceso de su investigación y, si han logrado una buena sinergia, ahora se estarán preparando para elaborar su trabajo final.

La comunicación con el grupo continúa siendo grupo colaborativo a grupo colaborativo y uno a uno, de ser posible. La función docente es dar relevancia al diálogo estudiante-profesor, a través del coaching para que sean los propios alumnos los que arriben a sus conclusiones.

Si se presentan dudas, confrontaciones o diferencias que dificultan el logro de lo que se han propuesto, la intervención del docente se convierte en central para dar fluidez al proceso de comunicación entre los integrantes del grupo colaborativo.

Continúa la aplicación del segundo instrumento de observación, con el cual se van registrando los cambios que los alumnos muestran en cuanto a los conceptos que forman parte de la categoría empoderamiento.

Sesión 5

Durante esta sesión se pasa a ver el resultado de los trabajos, se muestran a los integrantes del grupo el logro o no logro obtenido a través de una exposición o ensayos.

Previamente explicar las diferencias entre evaluación y calificación se aplica el instrumento autoevaluación a través del cual los grupos colaborativos responden a las preguntas: *¿Qué hicimos muy bien? ¿Qué podríamos mejorar?* Finalmente, argumentan la calificación que se asignan en una escala de 0 a 10.

Los grupos colaborativos que así lo deseen pueden exponer oralmente el resultado de su autoevaluación. Para el desarrollo de toda esta sesión se privilegia el coaching como mecanismo de mediación con los estudiantes.

Se aplica por última ocasión el segundo instrumento de observación (post test), relativo a los cambios que los alumnos muestran en cuanto a los conceptos que forman parte de la categoría empoderamiento para tener la trayectoria total de su respuesta frente a una Enseñanza no Directiva mediada por el coaching.

La planeación utilizada se encuentra en el Anexo 2, Planeación.

Análisis de la información y resultados

Mixto en base a datos cuantitativos (frecuencias, porcentajes y prueba *t* para muestras relacionadas) y cualitativos (análisis del discurso de los estudiantes y descripción etnográfica de cada una de las sesiones. Los resultados se presentan de acuerdo a estas aproximaciones.

Grupo 1, Preparatoria N°5, José Vasconcelos:

A) Análisis Cuantitativo

Preparatoria N°5, José Vasconcelos								
Concepto/ Medida	Pre test			Post test			Total (pre test)	Total (post test)
	Confianza en sí mismo	Competente en la toma de decisiones	Dominio de sí mismo	Confianza en sí mismo	Competente en la toma de decisiones	Dominio de sí mismo		
Media	2.40	5.00	4.20	2.90	5.50	6.40	11.6	14.8

Cuadro 9. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

Para todos los grupos, el valores máximos de los conceptos son los siguientes: *confianza en sí mismo* 4, *competente en la toma de decisiones*: 8 y *Dominio de sí mismo* 7.

Para el caso del grupo de la Preparatoria N° 5, cuya muestra fue de 10 alumnos, su estadístico muestra que en el pre test del instrumento de observación, *competente en la toma de decisiones* es el único rasgo que se encuentra por encima de la media (5 de 8 en color naranja); esto es consecuente con el hecho de que fueran los que se mantuvieran con frecuencia en clase pues contaban con las habilidades para hacerlo (iniciar y mantenerse en la tarea). Puede decirse que los alumnos poseían autonomía en su toma de decisiones y que lo habitual era que decidieran ir a clase; esta decisión fue coincidente con el hecho de que eran el grupo que no debía materias, ostentaba un buen promedio e iba a ingresar el siguiente semestre a sus estudios superiores.

Por lo que corresponde a la confianza y el dominio de sí mismo, los valores se encuentran por debajo de la máxima. Esto significa dos cosas: que los alumnos tienen una baja autoestima *por lo que corresponde a sus estudios* y que si bien se relacionan entre ellos no lo hacen adecuadamente con todo el grupo.

En el post test, los valores que del grupo se incrementaron fueron los que corresponden al dominio de sí mismo (4.20 a 6.40, en color azul), los cuales tienen qué ver con la autoconfianza personal y su relación como grupo. La toma de decisiones aumentó muy ligeramente.

Prueba de muestras relacionadas, Preparatoria N°5							
		Diferencias relacionadas				t	Sig.
		Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior	Superior		
Par 1	Total Pre / Total Post	-3.200	2.201	-4.775	-1.625	-4.598	.001
Par 2	Confianza en sí mismo Pre - Confianza en sí mismo Pos	-.500	1.080	-1.273	.273	-1.464	.177
Par 3	Competente en la toma de decisiones Pre - Competente en la toma de decisiones Pos	-.500	1.179	-1.343	.343	-1.342	.213
Par 4	Dominio de sí Pre - Dominio de sí mismo Pos	-2.200	.919	-2.857	-1.543	-7.571	.000

Cuadro 10. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

El resultado de la prueba *t* (muestras relacionadas) para la Preparatoria N° 5 sólo muestra una significancia en su par correspondiente al *dominio de sí* por lo que no puede considerarse que este grupo se haya empoderado pues requeriría que todos sus valores se mostraran entre 0 (cero) y 0.5

Mi interpretación de los datos numéricos es que hay un desfase en el *sí mismo* (planteado por Rogers) de este grupo, es decir, en cuanto a sus estudios, *no coincide lo que piensan que son y lo que son realmente* pues, a pesar de que tienen una trayectoria regular y consistente, no se muestran seguros de sus conocimientos ni hacen una adecuada exposición de los mismos. Lo cual además, se explica en el

hecho de que ellos piensen que nadie quiere darles clase y que son el peor grupo de la preparatoria.

B) Análisis cualitativo

En cuanto a las apreciaciones cualitativas, lo que explica la baja autoestima (en cuanto a conocimientos se refiere) de este grupo es el comentario que se recupera en la Descripción Etnográfica: “en la visión de los maestros de este grupo se trata de alumnos que son “flojos”; asisten poco a clase (en lista hay 50, el primer día de clases se presentan 35 y la constante son 10 estudiantes). En la visión de los estudiantes “nadie quiere a ese grupo” y son el “peor grupo”. En la tercera de las sesiones, los estudiantes daban como ejemplo de esto que el maestro de matemáticas había llegado a la clase de las 07:00 a dar clase, pero a las 10:50 (que era la clase con ellos), les mandó decir que no podía llegar. Un alumno –el que narra la anécdota- lo encontró más tarde y le preguntó la razón de su ausencia, el maestro no le dio ningún argumento.

En el trabajo con ellos no me daba la impresión de que fueran perezoso, pero sí poco participativos y proactivos (inseguros) y extremadamente dependientes de la maestra: hacían exactamente lo que se les pedía y si no se les pedía nada no hacía nada, su visión era la del maestro como alguien que debe tener una absoluta conducción del grupo, incluida la gestión del saber. No sé si esta obediencia deba atribuirse a la visión que desde inicio se atribuyó a la preparatoria: “La ENP surgió en un momento de preocupación porque los jóvenes (UNAM, s/f) tuvieran una preparación más amplia [...], como un medio para homogeneizar conciencias, mantener la paz y el orden.”

Otros elementos que pueden explicar esta “poca” participación pueden ser el hecho de que estaban terminando su año y ya tenían su “pase” al nivel superior; o simplemente que la práctica no les motivó a engancharse con ella. La última de las razones podría ser que los estudiantes y la práctica en general se quedó en el primero de tres niveles que el autor norteamericano menciona, son propios de un

grupo que inicia en la Enseñanza no Directiva, y que se denomina *frustración inicial*: “los estudiantes que han recibido largamente una enseñanza por medios convencionales pasan por un periodo de *tensión, frustración, desengaño y escepticismo*, donde entre otras cosas, dicen que *parece faltarle planificación y dirección a la clase*” (Rogers, 1980, 64)

Grupo 2; Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente:

A) Análisis Cuantitativo

Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente								
Concepto/ Medida	Pre test			Post test			Total (pre test)	Total (post test)
	Confianza en sí mismo	Competente en la toma de decisiones	Dominio de sí mismo	Confianza en sí mismo	Competente en la toma de decisiones	Dominio de sí mismo		
Media	3.11	3.11	6.11	3.56	6.89	6.56	15.3	17.0

Cuadro 11. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

Para todos los grupos, los valores máximos de los conceptos son los siguientes: *confianza en sí mismo* 4, *competente en la toma de decisiones*: 8 y *Dominio de sí mismo* 7.

En el caso del CCH, Oriente su valor más alto en el pre test se deposita en el aspecto dominio de sí (6/7); lo cual tiene que ver con la buena relación que, en general, observé yo en el grupo, a diferencia del caso de la preparatoria N° 5 donde, además, ubiqué varios líderes (chicos que son seguidos por otros chicos y que se mueven con una seguridad diferente al resto, hablando de tú a tú con el maestro).

Sin embargo, si se considera que los tres conceptos con sus aspectos observables deben presentarse para poder afirmar el empoderamiento de los estudiantes, esto no ocurre en el Grupo 2. Lo cual es otra coincidencia con lo que ocurre en la preparatoria N° 5.

Por lo que corresponde a la *confianza en sí mismo y competente en la toma de decisiones* los valores se encuentran por debajo de la máxima. Esto significa – igual que en preparatoria N° 5- que los alumnos tienen una baja autoestima *por lo que corresponde a sus estudios* (confianza en sí mismo) y que les cuesta trabajo iniciar una tarea solos y mantenerse en ella (competente en la toma de decisiones). Esto representa todo un problema porque en el sistema UNAM, y específicamente en CCH, la independencia en la toma de decisiones escolares es fundamental.

En el post test, los valores que del grupo se incrementaron fueron *dominio de sí mismo y competente en la toma de decisiones* (en color azul); y vuelve a quedarse rezagado el aspecto confianza en sí mismo, el cual tiene qué ver con la confianza que sienten de *saber que saben* (el sí mismo del que habla Rogers).

Prueba de muestras relacionadas, CCH Oriente							
		Diferencias emparejadas				t	Sig.
		Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior	Superior		
Par 1	Total Pre/ Total Post	-1.667	2.291	-3.428	.095	- 2.182	.061
Par 2	Confianza en sí mismo Pre - Confianza en sí mismo Pos	-.444	.726	-1.003	.114	- 1.835	.104
Par 3	Competente en la toma de decisiones Pre - Competente en la toma de decisiones Pos	-.778	1.563	-1.980	.424	- 1.492	.174
Par 4	Dominio de si Pre - Dominio de si mismo Pos	-.444	.726	-1.003	.114	- 1.835	.104

Cuadro 12. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

En cuanto a la prueba *t* del grupo, pese a las variaciones en sus valores estadísticos y al incremento que se presenta en el aspecto *competente en la toma de decisiones*; no se presenta empoderamiento.

B) Análisis Cualitativo

En cuanto a las apreciaciones cualitativas, habría que considerar que se trata de un grupo donde al menos la mitad de los estudiantes trabajaban, que la clase se impartía de 5 a 7 de la noche, y que las expectativas de la maestra titular de grupo eran muy bajas; esto puede explicar la baja autoestima (también en cuanto a conocimientos se refiere). Un detalle de llamar la atención: al menos un tercio de los estudiantes veía como una verdadera oportunidad estar en el sistema UNAM.

En este grupo hice tres visitas previas a observarlos: llegaban con su comida (muchos de ellos de su trabajo) y realizaban las lecturas de un material ya establecido por su docente para seguirla en la lectura párrafo a párrafo. Luego la titular del grupo explicaba el contenido y preguntaba “¿hay dudas?”.

No obstante estas condiciones, al momento de desarrollar la práctica lo que pude observar es que los estudiantes se “engancharon” a ella de inmediato, casi diría que pasaron de inmediato a la etapa dos de la enseñanza no Directiva (Rogers, 1980, 64): “los estudiantes descubren que no hay fingimiento que están realmente libres de ataduras [...] que pueden aprender lo que se les antoje, que en clase pueden expresar lo que de verdad sienten [...] Cuando se admite esto sobreviene una liberación de energía vital casi imponente.”

Siendo así, se comprometieron con la tarea y pese a que había terminado ya la práctica docente, me hicieron llegar sus trabajos los equipos que faltaron de hacerlo en el salón de clase. Esto explica el crecimiento en el aspecto *competente en la toma de decisiones*. Realmente me parece que ellos pudieron iniciar solos una tarea y mantenerse en ella.

Al contrario de la preparatoria N°5, los vi entusiasmados, no faltaron a clase y los que faltaban (habitualmente) se fueron agregando a ella. Me parece que los principios pedagógicos del CCH (*aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*), que lo convierten en una escuela de corte constructivista (Gaceta UNAM, 1971), facilita que los estudiantes se familiaricen con mucha más rapidez con la Enseñanza no Directiva.

Con todo y esto, los estudiantes no pudieron remontar en el concepto *confianza en sí mismo* que se quedó debajo de los valores máximos debido a la inseguridad respecto de su saber; esto puede deberse a la dinámica propia del grupo, pero me parece que más bien tiene que ver con una larga tradición donde se asume que el que sabe es el docente, no el alumno.

Grupo 3; Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur:

Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur								
Concepto/ Medida	Pre test			Post test			Total (pre test)	Total (post test)
	Confianza en sí mismo	Competente en la toma de decisiones	Dominio de sí mismo	Confianza en sí mismo	Competente en la toma de decisiones	Dominio de sí mismo		
Media	3.39	6.17	6.44	3.22	6.17	5.89	16.0	15.2

Cuadro 13. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

Para todos los grupos, el valores máximos de los conceptos son los siguientes: *confianza en sí mismo* 4, *competente en la toma de decisiones*: 8 y *Dominio de sí mismo* 7.

Es interesante notar que al igual que CCH Oriente, en el plantel Sur los estudiantes obtienen en su pre test un alto valor en cuando al *dominio de sí* (6/7), lo que me lleva a pensar que los principios didácticos del Colegio dotan a los alumnos de buenas herramientas sociales. Hay, sin embargo, una diferencia entre los planteles Oriente y Sur, ya que, en Sur, los estudiantes obtienen también altos valores en cuanto a ser competente en la toma de decisiones, lo que variaría en el post test, donde los muchachos detectan que se les dificulta *iniciar una tarea solos y mantenerse en ella*.

En Sur, al igual que en la preparatoria N°5 y en el CCH, Oriente; los alumnos muestran un déficit por lo que corresponde a la confianza en sí mismos. Lo que observo en los instrumentos utilizados me indica que los estudiantes de ninguno de los planteles ni grados consideran tener conocimientos sólidos (lo cual no es necesariamente cierto). Vuelvo a pensar en la incompatibilidad que hay entre lo que

creen que saben y lo que realmente saben, por lo que hay una inadecuación en el *sí mismo* de todos los grupos. Si esto ocurre, podríamos comenzar a preguntarnos qué pasa con el aprendizaje –visto desde la concepción de Rogers-, en las escuelas del Sistema de Educación Media Superior de la UNAM; y qué pasa con la idea que el estudiante tiene de sí, respecto de ese aprendizaje.

En el post test, la información estadística de CCH Sur indica el mantenimiento del valor competente en la toma de decisiones, pero una baja en cuando al dominio de sí, es decir, los muchachos detectaron que algo pasaba en las relaciones entre ellos y esto ocurrió al finalizar el trabajo en grupos.

Prueba de muestras relacionadas, CCH Sur							
		Diferencias relacionadas				t	Sig
		Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior	Superior		
Par 1	Total Pre/ Total Post	.722	4.824	-1.677	3.121	.635	.534
Par 2	Confianza en sí mismo Pre - Confianza en sí mismo Pos	.167	1.383	-.521	.854	.511	.616
Par 3	Competente en la toma de decisiones Pre - Competente en la toma de decisiones Pos	.000	2.196	-1.092	1.092	.000	1.000
Par 4	Dominio de sí Pre - Dominio de sí mismo Pos	.556	1.790	-.334	1.445	1.317	.205

Cuadro 14. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

Por otro lado, la prueba *t* de CCH Sur, al igual que las pruebas de los grupos anteriores, no muestra valores estadísticamente significativos, por lo que se puede concluir que tampoco a este grupo lo empoderó la práctica docente sustentada en la Enseñanza no Directiva y mediada por el coaching educativo.

Análisis cualitativo

En el caso del plantel Sur, los estudiantes eran de segundo semestre, por lo tanto, mucho más jóvenes que los otros dos grupos con quienes trabajé, y al menos un tercio de ellos se quejaban de estar en CCH Sur, pues sus opciones en principio habían sido las preparatorias 6 y/o 5.

Contrastando con el plantel Oriente, en Sur los estudiantes no tenían una actividad laboral remunerada, pero era un grupo muy numeroso y en condiciones de hacinamiento y suciedad importantes. La clase se impartió de 11 a 13 horas y desde mi punto de vista era un horario magnífico. En este grupo las expectativas del maestro respecto de sus alumnos eran muy buenas y me encontré con que él desarrollaba una práctica de enseñanza semi directiva y daba amplios espacios de trabajo a sus estudiantes, pidiéndoles que se trasladaran a la biblioteca a trabajar.

En este grupo hice también tres visitas previas a observarlos: eran un grupo juguetón, abierto, curioso y muy cercano; lo que cambió cuando se dieron las directrices del trabajo; lo que me hizo recordar a Rogers cuando plantea que el aprendizaje se ve obstaculizado cuando el *sí mismo* se siente amenazado ya sea por un nuevo saber, una nueva situación, etcétera; esto hace que la persona oponga resistencia. Me parece que esto ocurrió porque conforme avanzó la práctica, ellos se fueron mostrando cada vez más recelosos. Al final, en las exposiciones, eran fríos y distantes. En una autocrítica, me atrevo a pensar que yo también lo era.

Al igual que con los estudiantes de la preparatoria N° 5, los alumnos vivieron la práctica con “frustración, desengaño y escepticismo”; pero me ayudó mucho el enorme reconocimiento que el maestro de grupo me dio. Al finalizar la práctica, los estudiantes se cuestionaban seriamente no sólo si en realidad sabían bien lo que creían saber, sino si eran capaces de iniciar una tarea solos y continuarla a lo largo del tiempo.

No los vi completamente entusiasmados, pero no faltaron a clase y se dio un fenómeno interesante: ante la falta de dirección de parte mía, surgieron los liderazgos de grupo que reemplazaron el papel del maestro, siendo ellos quienes

asignaron tareas y roles. Esto me lleva a preguntarme si fue su juventud lo que les hizo buscar una dirección, o si el CCH Sur, en ese nivel en que se encuentran los estudiantes (segundo semestre), ha trabajado poco sus principios pedagógicos (*aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*), lo que querría decir que basta con proponerse un plan gradual y los estudiantes se comportarían con una mayor autonomía frente a sus estudios; posteriormente con la Enseñanza no Directiva.

Resumen: Análisis triangulado de la prueba t

La prueba *t* de muestras relacionadas donde se compararon las medias y desviaciones estándar de los datos de los tres grupos para conocer si las diferencias que se presentaban eran significativas -comprobando la hipótesis de empoderamiento o rechazándola-, puso de manifiesto que los grupos de ninguno de los planteles muestra un comportamiento que indicara un cambio estadísticamente significativo y, por tanto, los cambios aún ligeros, parecieran sólo diferencias aleatorias (azarosas) que no guardan ninguna relación con la práctica docente Enseñanza no Directiva mediada por el coaching educativo. Desde esta perspectiva, no se produce empoderamiento en ninguno de los grupos donde se realizó la práctica docente.

La sorpresa de la investigación cuantitativa

En ninguno de los grupos (preparatoria N°5, CCH Oriente y CCH Sur) la prueba t muestra un valor de probabilidad igual o menor que 0.05, que revele que entre el pre test y el post test, ocurre un cambio estadísticamente significativo que permita afirmar la hipótesis de empoderamiento. Sin embargo, la cuestión cambia cuando se considera la prueba t en las diferencias entre el grupo de hombres y mujeres.

Prueba de muestras relacionadas, para el grupo Mujeres							
		Diferencias relacionadas				t	Sig.
		Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior	Superior		
Par 1	Total Pre / Total Post	.238	4.679	-1.892	2.368	.233	.818
Par 2	Confianza en sí mismo Pre - Confianza en sí mismo Pos	.238	1.300	-.354	.830	.839	.411
Par 3	Competente en la toma de decisiones Pre - Competente en la toma de decisiones Pos	-.048	2.179	-1.039	.944	-.100	.921
Par 4	Dominio de sí Pre - Dominio de sí mismo Pos	.048	1.910	-.822	.917	.114	.910

Cuadro 16. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

En el grupo de mujeres el estadístico t , al igual que en el caso de los tres grupos con quienes se realizó la práctica docente, **no muestra** un valor de probabilidad igual o menor que 0.05, que revele que entre el pre test y el post test, ocurre un cambio estadísticamente significativo; es decir, las mujeres no se empoderan.

Prueba de muestras relacionadas para el grupo Varones ^a							
		Diferencias relacionadas				t	Sig.
		Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior	Superior		
Par 1	Total Pre / Total Post	-2.438	2.366	-3.698	-1.177	-4.122	.001

Par 2	Confianza en sí mismo Pre - Confianza en sí mismo Post	-.688	.793	-1.110	-.265	- 3.467	.003
Par 3	Competente en la toma de decisiones Pre - Competente en la toma de decisiones Post	-.688	1.138	-1.294	-.081	- 2.416	.029
Par 4	Dominio de sí mismo Pre - Dominio de sí mismo Post	- 1.063	1.436	-1.828	-.297	- 2.959	.010

Cuadro 17. Elaboración propia derivada de los datos de la investigación.

Por último, en el caso del grupo de varones de la población con la que se trabajó, la columna de significancia revela que hay un cambio estadísticamente relevante (la variación entre su pre y su post test no es azarosa) y, en este caso puede hablarse, efectivamente, de una alta probabilidad de empoderamiento (columna en color naranja).

Resultados de Investigación

En este trabajo lo que yo pude constatar es que con los instrumentos utilizados existe una presunción de que los alumnos varones se empoderan a través de una Enseñanza no directiva mediada por el coaching educativo, lo que no ocurre con las mujeres; esto puede deberse a una larga tradición cultural que empodera a los varones (por su supuesto papel de proveedor) más que a las mujeres, a quienes se sigue recargando el papel de crianza o de cuidadora del entorno familiar.

Otro resultado fue que los alumnos responden a la expectativa de su docente: si son altas, tratan de alcanzarlas y viceversa. Esto influye de una manera muy importante en la percepción que el alumno tiene de sí mismo y su relación con el saber (Rogers, 1966). Se puede incluso plantear la máxima de que si el docente piensa que su alumno no sabe y así se lo hace sentir, el alumno no se sentirá seguro de su saber nunca.

Curiosamente las mujeres líderes tienden a proteger a los integrantes de sus grupos de trabajo y a reemplazar –si es necesario-, su labor. En mi opinión se debe

trabajar mucho más con ellas en lo que es su responsabilidad y lo que no lo es en la gestión de un grupo de trabajo (aprender a delegar). Esto las empoderaría.

La Enseñanza no Directiva mediada por el coaching requiere de un tiempo largo de trabajo, pero sus resultados pueden ser extraordinarios. Al finalizar mi práctica en CCH Oriente, los estudiantes se mostraron muy a gusto de lo que hicieron y muy satisfechos. Yo también.

Dice Rogers que en la Enseñanza no Directiva hay aprendizaje cuando hay una correspondencia entre lo que el alumno cree que sabe y lo que realmente sabe; esta compatibilidad de aspectos no ocurre en ninguno de los planteles **antes del inicio de la práctica docente**, por lo que cabe hacerse la pregunta no de si los alumnos saben (pues mostraron saber, durante la práctica), sino de si la escuela les hace conscientes de esta compatibilidad, de tal manera que aumente su confianza, promoviendo una mayor autonomía.

Las características pedagógicas del CCH lo convierten en el tipo de escuela ideal para el desarrollo de una práctica docente no Directiva (Gaceta UNAM, 1971)

El empoderamiento de un estudiante, contradictoriamente, depende de que el docente quiera empoderarlo, en ese sentido la Enseñanza no Directiva mediada por el coaching educativo requiere que el docente cambie su visión acerca de la docencia, afirme sus valores centrales como ser humano y docente (pues en el coaching debería dirigirlos al bienestar común del grupo) y despliegue una importante confianza –en todos los aspectos-, en sus estudiantes.

Capítulo V. ¿Mejora la práctica docente a través de una Enseñanza no Directiva mediada por el Coaching educativo? Conclusiones de investigación

1. En relación con el Capítulo I, se puede concluir que la práctica del Modelo de Enseñanza no Directiva con una facilitación a través del coaching educativo se desempeña mejor en el Colegio de Ciencias y Humanidades que en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Esto sugiere la idea de que en la ENP el modelo de enseñanza es con frecuencia más directivo que en su contraparte de nivel.
2. Asimismo, en relación con el Capítulo I, se concluye que una práctica docente diferente (no tradicional) como la que se presenta en este trabajo, podría funcionar como una estrategia que atienda el abandono escolar de aquel 58.2 por ciento que renuncia al nivel según la Encuesta Nacional de Deserción 2012, por causas relacionadas con el funcionamiento y toma de decisiones que competen a la escuela.
3. Por lo que toca al Capítulo II, se observa una trayectoria continua en la propuesta de métodos de enseñanza que parte de las Revoluciones burguesas del Siglo XVIII y se extiende hasta ahora, con una preocupación y convicción constantes: si el hombre es artífice de su destino (preocupación), entonces hay que educarle para ejercer una libertad responsable (convicción). Este sustrato a la base de la Enseñanza no Directiva y del coaching pueden hacer creer que se trata sólo de un discurso burgués, pero es más que eso: es la convicción en una persona libre capaz de autodeterminación. El modelo aquí propuesto refuerza este par (preocupación/convicción), dado que me parece la única manera de garantizar nuestra existencia como seres individuales y sociales.
4. Contradictoriamente empoderar a un estudiante depende de que el docente quiera, posea y esté convencido del uso de estas herramientas para hacerlo porque implica una actitud de apertura (Growth Coaching Internacional) y ética (decidir estar, a la manera de Kierkegaard); de manera que la exigencia al docente deja de ser tal una vez que asume la necesidad de abandonar

(transmutar, Nietzsche) sus posiciones tradicionales para dar paso a una nueva forma no de enseñanza sino de *relación* (Malagón, 2011) para el aprendizaje (Rogers, 1966) que dé por resultado ya no a un alumno fabril (desapareciendo el docente *capataz*), apto para un modo de producción industrial; sino a una persona con las herramientas necesarias para desenvolverse con menos riesgo en una sociedad voraz y vertiginosa (Toffler); esto queda como resultado del Capítulo II.

5. En cuanto al Capítulo III se concluye que empoderar a un estudiante a través de una práctica docente realizada mediante la Enseñanza no Directiva y mediada por el coaching educativo requiere de tiempo y formación; y al no existir experiencias de esta naturaleza en educación oficial en México, necesita también de un tiempo de experimentación para ajustar, sobre todo, la planeación más adecuada a su práctica.
6. El Capítulo metodológico IV indica que a través de una Enseñanza no directiva, los estudiantes varones se empoderan, no así las mujeres. Lo que lleva a concluir que con las mujeres hay que realizar un trabajo más profundo para conducir las a empoderarse (hacerse dueñas de ellas mismas y de sus decisiones); pues de otra manera se produce una desventaja respecto del género masculino, persistiendo patrones de rol género perjudiciales para ellas.
7. La conclusión anterior es preliminar y habría que trabajar a mayor profundidad la metodología y los instrumentos de recolección de datos, para afinar los resultados y explorar en las explicaciones que den cuenta de la trayectoria que toman varones y mujeres frente a una Enseñanza no Directiva mediada por el coaching educativo.
8. Finalmente, considerando las características verticales (Capítulo I) del Sistema Educativo Mexicano y con el objetivo de atender los contenidos que se prescriben en el currículo nacional, se haría necesario hacer una combinación

de métodos no Directivos, con métodos constructivistas y métodos estructural funcionalistas, a fin de desahogar, por un lado, los contenidos que son obligatorios, pero también las necesidades de formación humana, social y de investigación que tienen los estudiantes y que encuentra mejor medio de expresión en el trabajo grupal y no directivo.

9. En cuanto a la práctica docente con este modelo didáctico concluyo que:

- a) Una práctica de esta naturaleza mejora la práctica docente siempre que se desee poner el acento en las relaciones horizontales, el aprendizaje autónomo (Rousseau, 1762; Dewey, 1951) y la transformación de las personas en seres libres (con amplia capacidad de decisión), pensantes, conscientes y reflexivos (a través del coaching, Whitmore, 2002, Ravier, 2005, Torres, 2009).
- b) La práctica es adecuada si el concepto de docente que se tiene no es el de alguien que ostenta el saber (Bohoslavsky, 1975), sino el de alguien entusiasta en el cambio (Toffler, 1970) y capaz de permitir a sus alumnos experimentar (Dewey, 1951) para alcanzar sus propias conclusiones.
- c) Cuando uno hace uso del coaching educativo está obligado a preocuparse por comprender el mundo interior de quien elabora las preguntas (¿por qué preguntas eso?, ¿qué te hace pensar eso?, ¿qué evidencias tienes de lo que dices?, ¿me estás diciendo que...?); y, al comprender a quien elabora la pregunta desaparece la distancia, la relación con ellos se hace más afable y se desvanecen el conflicto y la violencia. No hay lugar para ellas porque el privilegio lo tiene la palabra la relación.

Anexo 1. Instrumentos de Evaluación

PRIMER INSTRUMENTO. INDAGACIÓN CUESTIONARIO

Lic. Beatriz Jiménez Carrillo

Instrucción 1. Responde las preguntas que se hacen a continuación. Sé lo más claro y explicativo que puedas. Todas tus respuestas quedarán anónimas y tienen un gran valor para mi formación docente, así que, ¡**gracias!**

1. Nombre:	2. Género:
3. Ocupación (aparte de estudiar):	4. Edad:
5. Carrera a la que piensas ingresar:	6. ¿Adeudas materias? ¿Cuántas?:
7: Promedio hasta donde vas:	

Instrucción 2. Responde lo más ampliamente posible las preguntas a continuación. Si tienes dudas, por favor pregunta a la docente a cargo para que las aclare. Si necesitas más espacio, utiliza el anverso de la hoja, sólo coloca el número de la pregunta que estás respondiendo.

8. ¿Estudias sin que nadie te pida u obligue a hacerlo? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
9. Te has preguntado alguna vez, respecto de un tema o de algo que están comentando los maestr@s: *¿qué necesito aprender acerca de esto?* ¿Por qué lo has hecho? ¿Por qué no lo has hecho?
10. Si nunca te has preguntado respecto de un tema *¿qué necesito aprender acerca de esto?* ¿Por qué no lo has hecho?
11. Si necesitas ayuda para estudiar, ¿la solicitas? (Pasa a la 13)
12. Si no solicitas ayuda para estudiar ¿a qué se debe?
13. Si solicitas ayuda para estudiar ¿a quién recurres con más frecuencia?
14. Define confianza
15. ¿Los jóvenes como tú con personas en las que se puede confiar? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
16. Menciona tres problemas que tienes en este momento
17. Piensas que los problemas que mencionaste ¿tienen solución?
18. ¿Cuál piensas que es la solución a los problemas que mencionaste?

SEGUNDO INSTRUMENTO. OBSERVACIÓN (SEGUIMIENTO)

Instrucciones: Indique con las letras (p) *presente*, (a), *ausente*; según aprecie que el aspecto a observar está visible o no en la forma en que se conduce el o la estudiante en su trabajo dentro del salón de clases; dependiendo de la sesión de que se trate.

Nombre del alumn@: _____ Fecha: _____

Concepto	Aspectos a observar*	Sesión				Observaciones
		1	2	3	4	
Confianza en sí mismo	Habla con seguridad					
	Se expresa con términos apropiados al tema que se indaga					
	Sugiere temas y los defiende argumentalmente					
	Dice lo que piensa sin temor					
Competente en la toma de decisiones (aptitud)	Utiliza los recursos existentes					
	Considera otros puntos de vista además del propio					
	Sugiere alternativas frente a las complicaciones					
	Innova y es creativ@					
	Puede iniciar una tarea sol@					
	Puede iniciar una tarea sol@ y se mantiene en la tarea					
	Lidera (toma la delantera, sus compañer@s le reconocen y le siguen)					
	Si no está de acuerdo con algo, negocia con sus compañeros					
	Tiene buena autoestima					
	Es asertiv@ (defiende sus posiciones sin lastimar y respetando los sentimientos y/o creencias de los otr@s)					
	Se relaciona asertivamente** con sus compañer@s					
	Su tono de voz invita a escucharle					
	Escucha					
	Observa					
	Autodidacta					

* Si hay anotaciones, colóquelas a un lado del aspecto a observar

** Asertividad: habilidad que nos permite expresar directamente los propios sentimientos, opiniones y pensamientos y defender nuestros derechos, en el momento oportuno, de la forma adecuada sin negar ni desconsiderar los sentimientos, opiniones, pensamientos y derechos de los demás.

TERCER INSTRUMENTO: (AUTO) EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

Evaluar, significa elaborar juicios acerca de algo o de alguien. *Calificar*, quiere decir asignar un número en una escala del 1 al 10, a un desempeño o aprendizaje en un tiempo X. En este caso, primero van a elaborar la evaluación de su trabajo de grupo colaborativo dando respuesta por consenso a dos preguntas:

- 1) ¿Qué fue lo que hicimos muy bien?
- 2) ¿Qué piensan que podrían mejorar?

Luego de elaborar en conjunto esas respuestas, pasen a calificar su trabajo.

Nombre del trabajo:	Calificación
Objetivo:	
Integrantes del grupo colaborativo:	

Evaluación de las actividades:

Anexo 2. Planeación

Objetivos Generales:

- Diseñar y aplicar una estrategia de aprendizaje mediada por una enseñanza no directiva, para analizar las posibilidades de un trabajo de aprendizaje cooperativo autónomo en un grupo de alumnos de la materia Ciencias Políticas y Sociales I del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente (CCH Oriente).
- Trabajar los aspectos terapéuticos del aprendizaje escolar al realizar cambios e implementar formas diversas de trabajo, para eliminar algunos de los obstáculos al aprendizaje que pudieran surgir en dinámicas cotidianas en un grupo de alumnos de la materia Ciencias Políticas y Sociales I del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente (CCH Oriente).

Objetivos Particulares:

- Los alumnos del grupo 553 del CCH Oriente, turno vespertino; definirán un proyecto de investigación propio para para conocer los contenidos que les atraigan más, de la materia Ciencias Políticas y Sociales I.
- Los alumnos se convertirán en personas activas de su proceso de aprendizaje para aprender a tomar decisiones adecuadas que los autonomicen de la dirección docente

Lugar: Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente		Materia: Ciencias Políticas y Sociales I		Grupo: 553		Turno: Vespertino		Semestre: 5°	
Profa. Maestra Patricia González						Practicante: Beatriz Jiménez Carrillo			
Sesión	Propósito	Estrategia/Actividades Docentes	Actividades Alumnos	Recursos/Tiempo	Evaluación				
1	<p>Clima de aceptación</p> <p>Lograr un clima de aceptación (de la facilitadora, de la estrategia, de la práctica no directiva, de ellos mismos) a través de la estrategia y la técnica que se enuncian a continuación, para poder desarrollar los trabajos a lo largo de cuatro o cinco sesiones subsecuentes.</p>	<p>Estrategia de trabajo docente: Enseñanza cooperativa. Estrategia: aprendizaje cooperativo Técnica 1: Línea de la vida Apertura: Presentación de la facilitadora de parte de la maestra a cargo de grupo. Solicitar a los alumnos que realicen una etiqueta que los identifique y realicen la estrategia: mi línea educativa de vida</p> <p>Desarrollo: Monitorear el trabajo de los estudiantes. Responder a las dudas que se tengan. Coordinar una plenaria donde se aborde la estrategia. Pregunta: Esta dinámica, ¿nos hizo recordar buenos momentos en la escuela? ¿Por qué fueron buenos? ¿Malos momentos? ¿Por qué los consideramos malos?</p>	<p>Apertura: Luego de la presentación de la facilitadora, los estudiantes escuchan la instrucción, elaboran su identificador y, en una hoja blanca dibujan, desde su arribo a preescolar y hasta ahora, los eventos de su historia educativa que consideren más significativos (que les han representado algún tipo de aprendizaje) a lo largo de su vida. Desarrollo: los estudiantes pasan uno a uno, mencionan su nombre y seleccionan uno o dos eventos educativos importantes y contarán ¿qué pasó?, ¿qué los hizo importantes?</p> <p>Los estudiantes se expresan libremente acerca de por qué piensan se hizo esta estrategia, cuál es su utilidad.</p>	<p>Técnica 1. Hojas de colores Hojas blancas Plumones para pintarrón Gises Cinta adhesiva</p> <p>Tiempo: 80 minutos</p> <p>Cuestionarios impresos</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p>	<p>Continua: Líneas del tiempo Cuestionarios (primer instrumento)</p>				

Lugar: Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente		Materia: Ciencias Políticas y Sociales I	Grupo: 553	Turno: Vespertino	Semestre: 5°
Profa. Maestra Patricia González				Practicante: Beatriz Jiménez Carrillo	
Sesión	Propósito	Estrategia/Actividades Docentes	Actividades Alumnos	Recursos/Tiempo	Evaluación
		Instrucción: En diversos lugares del salón hay hojas de colores con un cuestionario, llénalo y déjalo pegado en el respaldo de tu silla. Cierre: Asiste a la clase siguiente con tu material de lectura de la materia. Gracias por asistir.	Cierre: Elaboran el cuestionario y lo entregan. Solicitarles su material de lectura para la próxima sesión.		

Objetivo Generales:

- Diseñar y aplicar una estrategia de aprendizaje mediada por una enseñanza no directiva, para analizar las posibilidades de un trabajo de aprendizaje cooperativo autónomo en un grupo de alumnos de la materia Ciencias Políticas y Sociales I del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente (CCH Oriente).

Objetivo Particular:

- Los alumnos del grupo 553 del CCH Oriente, turno vespertino; definirán con base a una tabla de verbos de Robert Marzano, el objetivo de un proyecto de investigación para desarrollar a lo largo de cuatro sesiones, obteniendo un producto de características diversas que será autoevaluado por cada autor (o grupo de autores), de acuerdo a los criterios *qué hicimos muy bien, y qué podemos mejorar*.

Materia: Ciencias Políticas y Sociales I		Grupo: 553		Turno: Vespertino	Semestre: 5°
Profa. Maestra Patricia González				Practicante: Beatriz Jiménez Carrillo	
Sesión	Propósito	Estrategia/Actividades Docentes	Actividades Alumnos	Recursos/Tiempo	
2	Clima de aceptación Propósito: Preparar al grupo y las condiciones de aula necesarias para iniciar una práctica no directiva a lo largo de 5 sesiones. Objetivo Los alumnos construirán una meta de trabajo (objetivo), para alcanzar en cuatro sesiones, más una de autoevaluación de los trabajos.	Estrategia de trabajo docente: Enseñanza cooperativa. Estrategia: Aprendizaje Cooperativo. Técnica 1. Recuperación de aprendizajes Apertura: Instrucción: Recuperación de aprendizajes. Preguntar qué fue lo que vimos la sesión anterior. Pasaremos una bolsa de dulces. Los alumnos escogerán el que quieran. Todos los que escogieron vboritas darán respuesta a la pregunta: ¿cuál piensan que es su habilidad más destacada? Ubicar su habilidad en una de las que menciona Gardner.	Apertura: Los alumnos responderán a la pregunta de qué fue lo que vimos la sesión anterior. Pasarán la lista y se darán asistencia. Pondrán su nombre en una etiqueta. Tomarán un dulce y quienes escogieron vboritas darán respuesta a la pregunta de cuál es su habilidad destacada. Ubicarán su habilidad en una de las inteligencias múltiples de Gardner. Participarán en la plenaria.	Recuperación de aprendizajes • Hojas de papel bond • Cinta adhesiva • Plumones • Caramelos • Copias de Gardner Tiempo: 25 minutos Reglas del juego2 • Hojas blancas • Plumones para pintarrón • Gises Tiempo: 15 minutos	

		<p>Cerrar con la pregunta ¿Si todos los presentes tienen algún tipo de inteligencia o varias de ellas, qué podemos concluir de este grupo? Pregunta para los corazoncitos: ¿coincide con el rol del estudiante esperado en esta clase?</p> <p>Desarrollo El día de hoy vamos a hacer uso de todas estas habilidades para elaborar un objetivo de trabajo a desarrollar durante las siguientes cuatro sesiones. Pero para esto, deben conocer las reglas del juego de esta clase.</p> <p>Reglas del juego. Explicar ¿qué se espera que hagan los integrantes de este grupo a lo largo de cuatro sesiones: Seleccionarán un tema o subtema a desarrollar de los que están en el programa de Ciencias Políticas y Sociales I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: Origen, desarrollo y campo de estudio de la ciencia política y la sociología. • Tema 2: Colectividades • Tema 3: La Familia • Tema 4. La Escuela • Tema 5. La Empresa <p>Pueden trabajar en equipo o pueden hacerlo individual. Esto lo harán considerando las siguientes limitantes institucionales:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. El trabajo se realizará en el aula b. En el tiempo destinado para la sesión c. Se usará como base el material de lectura ya existente d. Habrá un producto derivado de los trabajos e. El producto tendrá que ser evaluado por el equipo/persona que lo realiza (autoevaluación), bajo los siguientes criterios: Qué es lo que hicimos muy bien Qué es lo que podemos mejorar. f. El trabajo que realicen los alumnos formará parte del 30 por ciento que se destina a participación en el aula. <p>Dudas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante esta sesión elaborarán un objetivo y un plan aproximado de lo que 	<p>Desarrollo Los alumnos trabajan en su material habitual de clase, y escuchan y elaboran preguntas relacionadas con las dudas que tengan en torno lo que se va a hacer en el grupo. Tomarán notas si fuera necesario</p> <p>Elaborar un objetivo Participarán en la plenaria dando respuesta a la pregunta ¿para qué sirve un objetivo? Atienden algunas ideas acerca de cómo es que se elabora un objetivo. Mediante lluvia de ideas, todos elaboraremos un objetivo bajo los siguientes criterios:</p>	<p>Elaboración de Objetivos</p> <p>Hojas blancas Pintarrón Copias de Marzano Material de lectura de la materia Programa Operativo de la Materia</p>
--	--	---	--	--

		<p>van a realizar a lo largo de las siguientes tres sesiones, para lo que recibirán una copia de verbos de Marzano. Iniciamos dando respuesta a las preguntas qué es y para qué sirve un objetivo. Explicar cómo es que se elabora un objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué (verbo), con qué (recursos), cómo (modalidad de trabajo), cuándo (tiempo). • Promover la lectura de los objetivos. • Cierre con la reflexión colectiva: con nuestras inteligencias variadas, qué fue lo que hicimos muy bien el día de hoy, qué pudo ser mejor. • Recordar que traigan su material para continuar trabajando las siguientes dos sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué (verbo), con qué (recursos), cómo (modalidad de trabajo) y cuándo (tiempo de realización y entrega de resultados). <p>Para elaborar sus objetivos recibirán una copia de verbos de Marzano y con su material de lectura, definirán y escribirán un objetivo de trabajo más una copia, para control de entrega. Elaboran un objetivo.</p> <p>Lee en plenaria –el equipo que quiera-, el objetivo que elaboró. Reciben recomendaciones para ver si están todos los elementos.</p> <p>Cierre: qué fue lo que el grupo hizo muy bien el día de hoy. Qué podíamos haber mejorado. Despedida.</p>	
3	<p>Objetivo: Explicar las características del trabajo en equipo mediante una dinámica de trabajo conocida como el Muro, y propiciar una reflexión sobre esta herramienta de trabajo y su utilidad para la autonomía estudiantil.</p>	<p>Estrategia de trabajo docente: Enseñanza cooperativa.</p> <p>Estrategia: Aprendizaje Cooperativo.</p> <p>Inicio</p> <p>Recuperación de aprendizajes previos. Hacer hincapié en la manera de realizar un objetivo. Indicarles que ahora vamos a ver una nueva herramienta para trabajar más eficientemente pero que, antes de eso, haremos una dinámica.</p> <p>Técnica 1. El Muro. A quienes serán el muro se les invita a serlo, se les dice que simplemente deben impedir que el grupo de alumnos pase a través de ell@s. A quienes van a atravesar el muro, se les indica que de forma respetuosa y sin comunicarse de ninguna manera, intentarán cruzar el muro.</p> <p>Desarrollo. ¿Cuál es la utilidad de una dinámica como la desarrollada? Poner reglas de la participación: levantar la mano, hablar con verdad acerca de lo que experimentaron durante la dinámica. Recuperar las intervenciones hacia el trabajo en equipo. No importa lo que la visión es, sino lo que ella logra. Qué éramos antes de saber que éramos un muro, qué antes de saber que nuestro objetivo era cruzar el muro. Muchas veces, lo</p>	<p>Inicio Los chicos participan en torno a su aprendizaje previo.</p> <p>Técnica 1. El Muro. Un grupo de estudiantes son seleccionados para ser un muro. Otro de ellos serán quienes intentan pasar a través del muro. Durante una primera intervención (15 segundos), los chicos que intentan pasar el muro no pueden comunicarse. En un segundo momento quienes intentan pasar ya pueden comunicarse para ponerse de acuerdo para intentar cruzar el muro. Los chicos participan en una plenaria en donde discuten por qué primero no pueden y luego si pueden cruzar el muro, ¿qué pasa? ¿Qué elementos son necesarios para lograr lo que visualizamos querer lograr? Técnica 2. Plenaria. Los chicos responden a la pregunta de qué es lo que nos enseña una dinámica como la que acabamos de realizar. Los chicos participan expresando sus experiencias en cuanto al trabajo en equipo y si, saber lo que ahora saben, les hubiera apoyado en mejorar ese trabajo,</p>	<p>Técnica 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas y antología de lecturas • Plumones para pintarrón • Gises para pizarrón • Cañón • Presentación de Ppoint <p style="text-align: right;">Tiempo: 15 minutos</p> <p>Técnica 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas y antología de lecturas • Plumones para pintarrón • Gises para pizarrón <p style="text-align: right;">Tiempo: 100 minutos</p>

		<p>importante es la manera en que la visión de lo que debemos, queremos o tenemos que hacer, nos transforma.</p> <p>A esta visión compartida de lo que somos y queremos lograr se le conoce como alineamiento. Pasar a explicar lo que es el trabajo en equipo, escuchar sus experiencias en torno al trabajo en equipo.</p> <p>Sabiendo esto, pedirles a los chicos que inicien a realizar sus trabajos y que, en equipo, entreguen una planeación de lo que esperan tener listo para las siguientes dos sesiones.</p> <p>Cierre</p> <p>¿Qué herramienta aprendimos el día de hoy? ¿De qué manera el trabajo en equipo nos convierte en personas más autónomas para el aprendizaje? ¿Qué tiene que ver con el rol de estudiante que hemos venido manejando en estas sesiones? Agradecerles su asistencia, recibir su objetivo con su planeación para esta y las dos siguientes sesiones.</p>	<p>Pasar el trabajo que han venido realizando, y que está vinculado a su objetivo. Pedirles que presenten su plan de acción para ésta y las dos siguientes sesiones.</p> <p>Cierre: Los alumnos participan libremente para dar respuesta a las preguntas de cierre.</p>	
<p>4</p>	<p>Propósito: Observar y registrar en formato visual y escrito el trabajo centrado en el estudiante del grupo 553 del CCH Oriente, para analizar su comportamiento como respuesta al aprendizaje no directivo que se lleva a cabo en el aula y dar respuesta a la pregunta: ¿se empoderan los estudiantes mediante actividades de esta naturaleza?</p> <p>Objetivo: Realizar un ejercicio de toma de decisiones por consenso como uno de los mecanismos de comunicación propios del trabajo en equipo mediante una dinámica de trabajo titulada “La Nasa, ejercicio de tina decisiones por consenso” y propiciar una reflexión sobre esta forma de comunicación y su utilidad para la autonomía estudiantil.</p>	<p>Estrategia de trabajo con el grupo: Aprendizaje Cooperativo</p> <p>Apertura: Recuperación de aprendizajes previos. ¿Qué vimos la clase pasada? Retomar la pregunta: ¿De qué manera el trabajo en equipo nos convierte en personas más autónomas para el aprendizaje? ¿Qué tiene que ver con el rol de estudiante que hemos venido manejando en estas sesiones? Hacer una recuperación del rol en la pizarra.</p> <p>Desarrollo: Ejercicio de toma de decisiones por consenso. Unos de los problemas más frecuentes en el trabajo en equipo en el diálogo, la negociación y la argumentación en base a elementos razonables. Este ejercicio está orientado a esa práctica. Vamos a realizar el Ejercicio “La Nasa, ejercicio de toma de decisiones por consenso”. Repartir hojas.</p> <p>Primero: responder su hoja de manera individual en la columna decisión personal, pasar luego al trabajo en equipo y responder la columna decisión grupal. Luego, conocer las claves de la NASA y comparar los resultados,</p>	<p>Apertura</p> <p>Los estudiantes aportan sus participaciones acerca de lo que se abordó en la sesión anterior y del rol del estudiante.</p> <p>Desarrollo: Resolver el ejercicio de toma de decisiones de forma individual, de forma grupal y luego participar en la plenaria que se establece.</p> <p>Seguir con el desarrollo de los trabajos que han venido elaborando a los largo de estas sesiones.</p>	<p>Técnica 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas y antología de lecturas • Plumones para pintarrón • Gises para pizarrón • Hojas con dinámica <p style="text-align: right;">Tiempo: 10 minutos</p>

		<p>calcular las diferencias de la NASA con las decisiones grupal y personal. Comparar los resultados de todos los equipos y luego los resultados personales para ver cómo es más eficiente la toma de decisiones (eficiente se considera, aquello que es más cercano a la lista definida por la NASA). Cerrar con las preguntas: ¿A qué conclusiones llegan con este ejercicio? Las decisiones en su equipo fueron tomadas ¿por consenso? ¿Se escucharon? ¿Se fundamentaron? ¿Cómo se llegó al consenso? ¿Qué aprendieron? Pasar al trabajo uno a uno que los equipos están realizando. Cierre ¿Qué herramienta aprendimos el día de hoy? ¿De qué manera la comunicación y el consenso en el trabajo en equipo nos convierten en personas más autónomas para el aprendizaje? ¿Qué tiene que ver con el rol de estudiante que hemos venido manejando en estas sesiones? Avisar que la clase siguiente será toda de evaluación: a) Del cuestionario que llenaron b) De lo que hasta ahora han realizado c) Entregarán todos sus trabajos. d) Que habrá una y autoevaluación escrita. Agradecerles su asistencia</p>		
5	<p>Objetivo Coordinar las exposiciones de logro de los trabajos seleccionados por los alumnos del grupo 553 y propiciar una autoevaluación de rendimiento a lo largo de estas cinco sesiones de trabajo no completamente directivo, mediante una técnica de coaching: momentos de autoconciencia.</p>	<p>Estrategia de trabajo docente: Enseñanza cooperativa. Estrategia: Aprendizaje Cooperativo Técnica: Trabajo grupal Apertura: Saludar al grupo, anunciar que se trata de la última sesión recuperar sus aprendizajes previos. Proponer al grupo sortear las intervenciones mediante las cuales darán a conocer el logro de sus trabajos, o bien, que ellos propongan la manera de dar a conocer el resultado de sus trabajos, mediante la autoevaluación de desempeño. Desarrollo: Todos veremos el resultado de los trabajos de los equipos y escucharemos sus logros vertidos en la hoja de autoevaluación de desempeño. En torno a esos dos elementos será su evaluación. Se añade preguntar:</p>	<p>Apertura: expone sus aprendizajes previos mediante participaciones libres. Se prepara a la sesión, proponiendo reglas de diálogo. Las respeta en sus intervenciones. Desarrollo: Los alumnos llenan primero sus autoevaluaciones de desempeño por equipo y luego realizan su exposición. El resto de los equipos se atiende a las reglas de la dinámica y las respeta. Elabora preguntas de ser necesario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de autoevaluación de desempeño • Hojas de evaluación de práctica docente • Hojas de rotafolio con gráficas • Plumones para pintarrón • Gises para pizarrón

		<p>a) Los problemas que tuvieron para realizar su investigación</p> <p>b) Cómo se sintieron al realizar su investigación</p> <p>Conocen el resultado de sus cuestionarios iniciales. Se analiza el resultado del cuestionario que se aplicó al principio, se analizan con ellos algunos de los resultados que se observan y se hacen consideraciones sobre qué se podría hacer en torno a lo que se ve.</p> <p>Cierre: Realizar la dinámica Momentos de conciencia, en su cuaderno van a responder a lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sucede ahora? 2. ¿Qué hago ahora? 3. ¿Qué siento ahora? 4. ¿Qué pienso ahora? 5. ¿Qué quiero ahora? 6. ¿Qué hago ahora que me impide obtener lo que quiero? <p>Hagan una elección, díganse la frase Escojo... Escribanlo y hagan todo lo que sea necesario para alcanzar su propósito. Inhalen profundamente y exhalen.</p> <p>Ahora, les pido que me evalúen a mí, como docente.</p> <p>Los felicito porque lograr metas y objetivos no es sencillo, se requiere determinación y entereza. Mucho de la permanencia de uno como estudiante tiene que ver con la actitud y automotivación que mantiene a lo largo de sus estudios.</p> <p>El logro de este trabajo, conmigo es este presente, permítanme agradecerles personalmente, me dejan su cuestionario, mientras se retiran. Hasta pronto, chicos.</p>	<p>Reflexiona como grupo, acerca de los resultados que se exponen.</p> <p>Participan en la dinámica Momentos de conciencia.</p> <p>Llenan la evaluación de la práctica docente.</p> <p>Se despiden</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 3. Coaching educativo para el trabajo con estudiantes



GROWTH:

Coaching para el trabajo no Directivo con
estudiantes.

Orientaciones para su implementación

Consideraciones

Antes que nada, permítaseme la siguiente aclaración: esto NO ES UN MANUAL. Un manual responde a una visión estructural-funcionalista que anticipa las situaciones a las que se enfrentará alguien y prevé las respuestas posibles a dichas situaciones. Esto no es posible en educación.

Hablando de lo que ocurre en aula cada experiencia resulta inédita y esto se acentúa hablando de un modelo de enseñanza no directiva. ¿Qué le va a interesar a un estudiante? ¿Cuáles serán sus respuestas? ¿Qué inquietudes le generará el tema? ¿Cómo resolverá el trabajo con su equipo? ¿La distribución de las funciones? ¿Cómo conciliará el hecho de que le pone nervioso exponer y el equipo decidió que expondrán? ¿Cómo conciliar los cambios de ánimo adolescente con el horario en que se encuentran en clase? Esto es imposible.

Al principio pensé que el resultado de este trabajo de maestría sería un manual pero al adentrarme más en los principios de aprendizaje de Carl Rogers y el coaching (al terminar el curso online de coaching en el Growth Coaching International), me di cuenta de que hacerlo de esta manera invocaría a la pedagogía tradicional que piensa en un estudiante estándar, con respuestas estándar, una planeación estándar y situaciones estándar que se resuelven siempre con los mismos estandarizados recursos.

Si mi inquietud son las prácticas docentes, no se puede responder a una práctica tradicional con los recursos tradicionales. Así, lo que usted tiene enfrente es una caja de herramientas para la práctica del coaching desde el modelo inglés, GROWTH (Growth Coaching International, 2015):

- a) Herramientas para el coach/facilitador (donde aparecen esquemas que le pueden apoyar a comprenderlo mejor (y que no se encuentran en línea pues

son materiales de curso, no disponibles públicamente), así como documentos guía que le ayudan a entender lo que se espera de un coach.

- b) Tres casos de experiencias de coaching llevados a la práctica, para que advierta cómo es la estructuración de la conversación con las herramientas del coaching, así como el nivel de intervención esperado desde un modelo no Directivo.
 - c) Herramientas para trabajar con el coachee/estudiante. Las herramientas de coaching son muchas. Desde los ochenta se han puesto de moda, y yo sólo he seleccionado algunas que ayudan a delimitar metas con los estudiantes, y una bibliografía. Eso es todo.
- a) El resto, como para todo docente apegado a la pedagogía crítica, es investigación, reflexión, prueba, error y transformación desde la acción. Y como la práctica hace al maestro, pues sigamos practicando (de manera informada).

La Conversación en El Modelo Growth

Las conversaciones de coaching son más significativas cuando se utiliza una estructura que permite la organización de una sesión. En este caso conoceremos una estructura que es muy útil, conocida como Modelo GROWTH, el cual es una adaptación del famoso modelo GROW propuesto por Sir John Whitmore (Whitmore, 2002). Cuando se tiene ya mucha experiencia en el coaching se puede utilizar este u otro modelo, todo seleccionado de forma flexible y sin seguir de manera rígida los distintos pasos de la secuencia. No obstante cuando se inicia en el coaching, lo ideal es atenerse a la secuencia de pasos: tener una estructura ayuda a mantener el rumbo de la conversación.

LOS OCHO PASOS DEL COACHING



Figura 10. Growth Coaching International (2015). *The Leadership coaching guide*. Sydney (Australia): Growth Coaching International. (Materiales traducidos para el Curso Básico de Coaching en Educación - Edición 2015-2016 - Growth Coaching Online) Recuperado de www.growthcoachingonline.com

Leyendo la tabla de arriba hacia abajo, hay que señalar que no hay coaching sin meta (**Goal**), por lo que, lo primero a trabajar con los estudiantes es la meta que se desea alcanzar. Si se trata de un caso individual, la meta que desea alcanzar un estudiante podría ser mejorar una calificación, organizar sus apuntes, mejorar su relación con alguno de sus compañeros. Lo que sea que fuere, deberá ser una meta propia relacionada con los objetivos de la institución en la que se desempeña.

Si se trata de un grupo en aula, lo más probable es que se trate de una meta de conocimiento aunque igual podría ser de interacción entre los integrantes del gran grupo o pequeños grupos a los que normalmente conocemos como equipos. Otras cuestiones que podrían enfrentar podrían ser de organización.

Lo que debe quedar claro, en todo caso es que el docente escucha activamente (con interés y real actitud de facilitar la llegada a una solución). Siendo así:

Paso 1, supone la creación de una relación de confianza y rapport, término proveniente de la administración que se asocia con “romper el hielo”, es decir, acotar las distancias entre el facilitador y el estudiante o grupo. Esto permite la creación de un clima de seguridad y confianza en la que el estudiante puede hablar libremente. Una adaptación de los principios de la enseñanza no directiva de Carl Rogers sugerirían incluir en ese clima lo que el estudiante siente. Esto es importante porque la cultura occidental privilegia lo que se piensa pero no lo que se siente (se le considera materia de la psicología) y en muchas ocasiones lo cognitivo se está viendo entorpecido por lo afectivo (Cfr. Concepto de Aprendizaje en Rogers, en este mismo capítulo).

Los **pasos 2 al 7**, siguen una secuencia en la que se realizan preguntas específicas¹⁴ con un equilibrio entre *la presión y el apoyo* para obtener resultados

¹⁴ Trate de evitar las preguntas que justifican, es decir, las preguntas *por qué*, o *cómo*. Las preguntas este tipo de preguntas suele poner a la defensiva a los alumnos y cerrar canales de comunicación. “Las preguntas más

(Whitmore, 2002, 58). Las preguntas iniciales se realizan para identificar el tema o área de cambio para luego definir la **meta** que el estudiante o grupo quiere alcanzar. Existe una amplia variedad de preguntas para explorar, se pueden mencionar las siguientes:

- ¿De qué querrías hablar en esta sesión?
- Tenemos media hora, ¿qué querrías haber logrado en ese tiempo?
- Si todo estuviese como debería en relación a este tema, ¿qué estaría sucediendo? ¿Qué notarías? ¿Qué notarían las personas que te rodean? ¿Qué mejoraría?
- ¿Cómo sabrás que estás obteniendo los resultados que deseas? ¿Cómo son esos resultados? ¿Qué haría que las cosas fuesen mejores para ti?
- ¿Puedes definir tu meta u objetivo en una frase?

Hay que tener cuidado con metas que significan un proceso amplio (por ejemplo, querer aumentar su promedio o participar en contiendas deportivas), en este caso una pregunta es: ***¿cuánto está dispuesto a comprometer en este proceso?***

Sólo como orientación sería bueno saber que una buena meta reúne algunas de las siguientes características: es *específica, medible, realista y se puede planear por etapas*. Así, una buena orientación al alumno consistiría en apoyarlo a elaborar metas que se acerquen a estos criterios.

Una vez que se ha identificado una meta clara y específica, es útil **explorar la realidad**.

El análisis de la situación proporciona la oportunidad de conocer el punto de partida y permite investigar sobre los recursos disponibles (hay que recordar que

efectivas para generar conciencia y responsabilidad comienzan con palabras que procuran cuantificar o deducir hechos... qué, cuándo, quién, cuánto, cuántos. Por qué y cómo sin matices suscitan un pensamiento analítico que puede ser contraproducente... En lugar de preguntar *por qué* es mejor decir *¿cuáles fueron las razones de que...?* y es mejor si reemplazamos *¿cómo?*, por *¿cuáles son los pasos/medidas para...?* De esta manera, se obtienen respuestas más ligadas a los hechos y más específicas.

todo es un recurso: tiempo, esfuerzo, automotivación, etcétera), que pueden ayudar a conseguir la meta. Algunas preguntas que se podrían usar en esta fase son las siguientes:

- ¿Qué está sucediendo actualmente?
- ¿Qué cosas están funcionando? ¿Qué evidencias apoyan esa afirmación?
- ¿Qué más?
- ¿Qué falta (o no funciona) en la situación actual?
- ¿Qué has hecho para mejorar la situación?
- ¿Con qué recursos (personales o materiales) cuentas para alcanzar la meta?

Luego de la identificación de la meta y la exploración de la situación actual, la conversación se dirige de modo tal que sea posible comenzar a identificar **posibilidades** u **opciones** que ayudarían al estudiante a avanzar hacia la consecución del resultado deseado. Algunas preguntas útiles en este punto

- ¿Qué podrías hacer para alcanzar esta meta? ¿Qué más?
- ¿Qué haría tu mejor amigo / profesor / alguien que admiras?
- Si tuvieses todo el tiempo (o del dinero, o la sabiduría...), ¿qué harías?
- ¿Quién podría ayudarte?

Los pasos del principio han permitido pensar desde perspectivas más amplias y explorar el tema, la situación actual y posibles opciones. Hemos ido de lo general a lo particular y ahora la conversación se mueve hacia una fase de “acción y toma de decisiones”. La parte de **acción** (will) del modelo se dirige hacia lo que se va a hacer. En este punto se realizan menos preguntas, el estudiante o el grupo de estudiantes es más reflexivo y la intervención del docente debe ser mínima. No emitirá juicios ni dará su opinión acerca de lo que se puede hacer. Algunas de las preguntas más comunes son:

- ¿Cuáles de esas posibilidades elegirías?
- ¿En cuáles te sentirías con más energía?

- ¿Cuál de estas opciones tendría un mayor impacto para alcanzar la meta?

El ritmo de la conversación será más rápido a partir de este momento y desde aquí se inicia el momento de las **tácticas** en donde se establece compromiso de optar por alguna/s acción/es concretas o, lo que es lo mismo, comprometerse a dar pequeños pasos en la dirección de la meta deseada. Hay pocas preguntas, pero deben contener la energía suficiente para que el estudiante o el grupo de estudiantes aclaren los pasos que darán:

- ¿Qué harás en las próximas 48 horas para progresar en este asunto?
- ¿Cómo y cuándo lo harás?
- ¿Necesitas apuntar esto en tu agenda?
- ¿Cómo harás tu seguimiento?
- ¿Harás un calendario?
- ¿Los agendamos?

La finalidad de la parte del modelo denominada **hábitos** es meditar acerca de lo que puede ser necesario para mantener los progresos que conducen a la consecución de la meta. Este punto es muy importante pues mirar al futuro y brindar apoyo para mantener la vista en lo que se desea -incluso antes de haberse puesto en marcha- ayuda a que el estudiante mantenga el esfuerzo y sea capaz de responder constructivamente a cualquier interrupción o contratiempo (también se le conoce como visión). Algunas preguntas de este momento serían:

- ¿Qué podrías hacer para asegurarte de que sigues avanzando? ¿Qué podría ayudarte?
- ¿Qué nuevas actitudes/valores/creencias necesitas para alcanzar lo que te has propuesto?
- ¿Puedes repetir cómo es que te vas a sentir cuando lo logres? ¿Me lo describes?

El Paso 8, nos recuerda la importancia de reconocer el progreso de la persona a la que estamos apoyando. Este reconocimiento contribuye a que tengan la energía necesaria para dar lo mejor de sí en las acciones que van a realizar.

Prestar atención a los avances y a los logros obtenidos es algo que puede suceder en todos o algunos de los pasos del proceso.

Un buen coach suele seguir el interés o el encadenamiento de ideas del discípulo, mientras al mismo tiempo evalúa cómo se relacionan con el tema en su conjunto. Si el coach necesita plantear algo que a su juicio se ha omitido, debe hacerlo sólo cuando el discípulo haya terminado de exponer todos los aspectos del problema. Si éste parece haberse apartado demasiado del tema, una pregunta como *¿de qué manera se relaciona esto con el problema?*, puede hacerlo retornar o revelar una razón válida. En ambos casos este sistema permite que sea él quien siga controlando el proceso. (Whitmore, 2002)

PREGUNTAS EN EL PROCESO DE COACHING
MODELO GROWTH. (Growth Coaching Online, 2015)

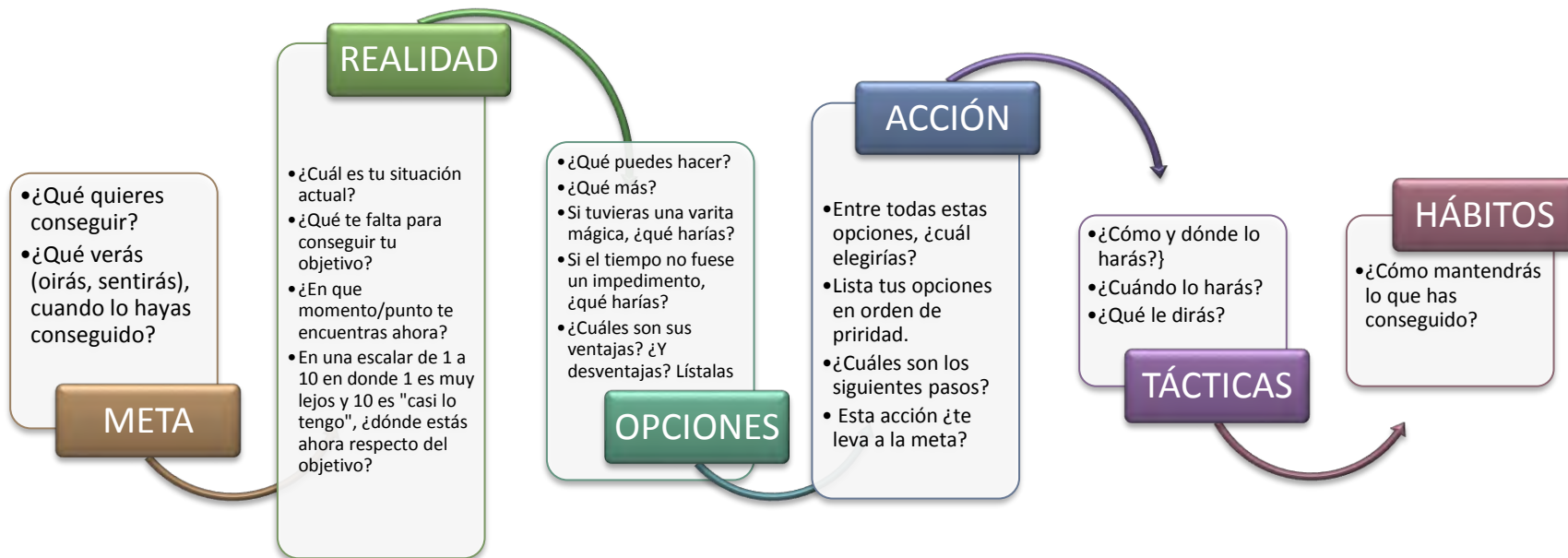


Figura 11. Growth Coaching International (2015). *The Leadership coaching guide*. Sydney (Australia): Growth Coaching International. (Materiales traducidos para el Curso Básico de Coaching en Educación - Edición 2015-2016 - Growth Coaching Online)

Habilidades del Coaching

Un buen coach debe contar con una serie de habilidades interpersonales de comunicación. Growth Coaching Online destaca las ocho siguientes (Growth Coaching Online, 2015).

1. Crear confianza

El espacio que se crea para el coaching debe ser un espacio de seguridad, y al comienzo de la relación es importante que el estudiante lo perciba así. Para conseguirlo el coach/docente ha de ser capaz de utilizar un lenguaje adecuado – verbal y corporal–, demostrando interés y preocupación, además de honestidad, una mente abierta y una actitud abierta al aprendizaje.

Utilizar una amplia variedad de habilidades de comunicación es un componente esencial en la actividad del coach/docente. Entre estas habilidades, las más importantes son: escuchar, la empatía, clarificar, formular las preguntas adecuadas, resumir, afirmar y desafiar. Usar adecuadamente un lenguaje que ayude al estudiante a ver nuevas perspectivas y posibilidades a través de la colaboración significa que el coach/docente debe ser con el estudiante a medida que se exploran y aplican nuevos aprendizajes. La confianza se genera en cada sesión de coaching y en cada una de las interacciones que pueda tener lugar entre las sesiones.

2. Estar presente

Cuando hablamos de “estar presente” nos referimos a la manera en la que podemos estar con otra persona, tanto física como psicológicamente. Estar presente tiene que ver con prestar toda tu atención a la otra persona. En algunos de los momentos más dramáticos de la vida, simplemente estar con otra persona, acompañarle, es lo más importante. Si un amigo está en el hospital, solo estar ahí puede marcar una diferencia, incluso si no es posible mantener una conversación. Las personas siempre se sienten agradecidas cuando alguien les presta atención.

Al estar presente se consiguen dos cosas: la otra persona sabe que estamos con ella y nosotros nos situamos en una posición de escucha atenta a sus preocupaciones. La gente es capaz de leer claves que indican la calidad de nuestra presencia con ellas. Nuestro mensaje no verbal influye a las personas positiva o negativamente. Estar presente puede invitar o animar a nuestro interlocutor a confiar en nosotros, abrirse y explorar todas las dimensiones de su situación. Una actitud poco entusiasta puede generar desconfianza y hacer que el estudiante se muestre reacio a compartir sus pensamientos más profundos.

3. Escuchar activamente

Escuchar activamente a otra persona parece ser un concepto muy simple de entender y fácil de conseguir; sin embargo, es sorprendente cuán a menudo las personas son incapaces de escuchar a sus interlocutores. Lo que el estudiante busca de un coach/docente, es que esté presente y escuche activamente; no es simplemente que sea capaz de repetir lo que ha escuchado. Dicho de otro modo, busca algo más que la presencia física y desea que el coach esté presente psicológica y emocionalmente.

4. Clarificar

Según el Diccionario de la RAE, clarificar es “iluminar, alumbrar”, “aclarar algo, quitarle los impedimentos que lo ofuscan”. En el coaching, clarificar permite llevar a lo más profundo de la conversación, ya que implica reflexionar sobre lo que alguien ha dicho de modo que sea posible llegar a la esencia de la conversación y al mejor de los entendimientos. Cuando la clarificación eficaz tiene lugar, la conversación se mueve a un nivel más profundo. Al clarificar, el coach suele usar una frase breve y clara. Algunas veces el coach/docente puede sentirse inseguro acerca de lo que el estudiante ha dicho realmente. Algunas frases que pueden ayudar reducir la ambigüedad y conseguir una mayor claridad son las siguientes:

- ¿Podrías darme un ejemplo de...?
- No estoy seguro de entenderte, ¿podrías repetir esto último?
- ¿Podrías decirme algo más sobre esto?
- ¿Podemos hablar más sobre esto?

- Entonces, en síntesis, lo que estás diciendo es que...

Reflejar

Una habilidad fundamental del coach/docente durante la conversación es la que le permite volver a exponer, en sus propias palabras, lo que el estudiante ha dicho –ya sea el contenido o las emociones y sentimientos de lo que se está expresando. Al “reflejar” lo que hemos oído el estudiante siente que está siendo entendido y aceptado. También le ayuda a tomar más conciencia de su propio estado emocional. Algunas afirmaciones típicas son:

- Suena como si...
- Crees que es una buena idea si...
- Realmente te gustaría...
- Crees que...
- Crees que si...
- Pareces sentirte algo ansioso respecto a esto

Estrategias para clarificar

- Repetir algunas palabras y/o exactamente lo que la persona dice para demostrar que le estamos escuchando y entendiendo; por ejemplo: “de modo que no puedes dormir por las noches debido al estrés”.
- Resumir lo que dice el interlocutor, por ejemplo: “Entonces, lo que estás diciendo en pocas palabras... ¿es así?”
- Comprobar lo que se ha interpretado, por ejemplo: “¿Quieres decir...?”
- Animar a la persona a expresar sus pensamientos y sentimientos más profundos y genuinos, por ejemplo: “¿Esto es lo que crees?”

5. Empatía

A través de la empatía somos capaces de comprender la experiencia del estudiante. El quinto hábito de la gente altamente eficaz, según Stephen Covey (1989), es “Intente primero entender y luego ser entendido”. Como Covey sugiere, la escucha

empática no es simplemente una técnica. Implica escuchar con la intención de entender realmente lo que se está diciendo e intentando entrar en el marco de referencia de la otra persona. La empatía es el primer paso para dejar atrás el bagaje cultural y los prejuicios que nos impiden entrar en el mundo interior del estudiante.

Estrategias para mostrar empatía

- Estar en sintonía con una amplia variedad de emociones (propias y ajenas)
- Demostrar que puedes captar la perspectiva de la otra persona
- No juzgar los antecedentes o la cultura de la otra persona
- Mostrar preocupación e interés por los sentimientos de la otra persona
- Demostrar que creemos en el potencial de esa persona

6. Ser sucinto

Ser sucinto es ser conciso y expresarse de manera breve y clara.

Ventajas de expresarse de manera sucinta

- Ayuda a crear conversaciones más eficaces
- Mantiene el interés y atención del oyente
- Centra la atención y crea claridad
- Puede reducir la ambigüedad

Estrategias para expresarse sucintamente

- Centrarse conscientemente en escuchar (quizá un 70% del tiempo) más que en hablar (alrededor de un 30%)
- Ser sensible al lenguaje corporal y verbal y a las respuestas emocionales de los otros y comunicarse de acuerdo a estas señales.
- Decidir cuál es la esencia de lo que se quiere decir e intentar ir directamente al centro de la cuestión
- Practicar de manera consciente para poder expresarse en tan pocas palabras como sea posible, tanto al escribir como al hablar.

- Decir a algunas de las personas que nos rodean que estamos practicando para ser más sucintos y pedirles que nos ofrezcan su crítica constructiva u observaciones que nos ayuden a perseverar en el intento.
- Practicar la habilidad de “reflejar” lo que los otros han dicho de forma resumida para comprobar si lo hemos entendido bien. Luego continuar con una pregunta que ayude a continuar la conversación. Por ejemplo: “Suenas algo decepcionado cuando dices que un miembro del equipo docente no siguió el protocolo. ¿Qué necesitas hacer en relación a esto? • Formular una pregunta que ayude a la otra persona a avanzar, en lugar de decir la misma cosa de diferentes maneras varias veces. Por ejemplo:
 - **No digas:** “Quiero que te encuentres con esa persona hoy. Quiero decir que no quiero que te vayas hasta mañana. Me he dado cuenta de que estás muy ocupado pero no deberías posponer esto”.
 - **Di:** “Quiero que te encuentras con esa persona hoy. ¿Cómo lo harás?”

Envía mensajes simples y claros y comprueba que se han entendido formulando una pregunta. Por ejemplo: “Entonces, ¿cómo entiendes que van a organizar la conferencia?”

Desafiar constantemente las propias ideas antes de hablar. Hacerse preguntas tales como

- ¿Realmente necesito comentar esto ahora?
- ¿Cómo puedo expresar lo que necesito decir en menos de cinco palabras?
- En este punto: ¿una pregunta será más poderosa que una afirmación?
- ¿Cuánta información necesita realmente esta persona?

7. Formular las mejores preguntas

Formular las preguntas adecuadas en el momento preciso es una habilidad clave para el coach. Para que el verdadero aprendizaje tenga lugar, los coaches deben encontrar sus propias respuestas considerando sus propias experiencias y vivencias.

El coach hace preguntas para:

- Elevar el nivel de conciencia sobre algo
- Generar responsabilidad
- Animar a la indagación y el descubrimiento
- Ganar claridad
- Desafiar las suposiciones y las creencias
- Generar compromiso
- Cambiar de perspectiva
- Mover a la persona hacia la acción

Preguntas abiertas y cerradas

Las preguntas abiertas desafían al estudiante y le ayudan a ofrecer respuestas más elaboradas tras pensar en profundidad. Formulando preguntas abiertas el coach y el estudiante pueden quitar las capas superficiales y llegar a niveles de comprensión más profundos. Por ejemplo: “¿Qué haría que tu desempeño hoy fuese totalmente diferente?”

Las preguntas cerradas se pueden responder con sí o no. Como coaches, la mayor parte de las preguntas que formulamos son abiertas, sin embargo, algunas veces resulta apropiado utilizar preguntas cerradas, como cuando necesitamos cerrar un tema y avanzar. Las preguntas cerradas también pueden ser útiles cuando necesitamos forzar a la persona a tomar una decisión. Por ejemplo: “¿Deseas hacer algo específico en este tema?”.

Las preguntas que siguen son útiles para guiar al estudiante en una dirección determinada. Preguntar es, de hecho, una herramienta para dirigir la conversación de coaching

Preguntas con “cómo”

- ¿Cómo te sentiste?
- ¿Cómo sucedió?
- ¿Cómo reaccionaste ante eso?

- ¿Cómo has resuelto eso en el pasado?
- ¿Cómo encaja esto?
- ¿Cómo te hubiese gustado comportarte?

Preguntas con “qué”

- ¿Qué sucedió?
- ¿Qué pensaste sobre esto?
- ¿Qué significó eso para ti?
- ¿Qué harías de otra manera la próxima vez?
- ¿Qué aprendiste de eso?
- ¿Qué harás a continuación?

Preguntas con “cuándo”

- ¿Cuándo comenzó?
- ¿Cuándo ocurrió por primera vez?
- ¿Cuándo te diste cuenta?
- ¿Cuándo decidiste?
- ¿Cuánto ocurrirá?

Preguntas con “dónde”

- ¿Dónde sucede esto?
- ¿Por dónde podemos empezar a cambiar?
- ¿A dónde te ves en ... (semanas, meses, años)?
- ¿Qué te aportaría eso?

Por qué no hacemos preguntas con por qué

Hacer preguntas que comienzan por “por qué” invita a la persona a buscar razones o excusas. Si preguntas “por qué” la persona puede ponerse a la defensiva. Como coaches, nuestro trabajo es ayudar a las personas a avanzar y por esta razón intentamos no usar el “por qué” y centrarnos en el “dónde”, “cuándo”, “cómo” y “qué”. Estas preguntas son mucho más poderosas. Por ejemplo, en lugar de preguntar

“¿Por qué no hiciste lo que te habías propuesto esta semana?” preguntaríamos
“¿Cómo te sientes sobre el hecho de no haber hecho lo que te habías propuesto esta semana?”

8. Ofrecer retroalimentación

Ofrecer **retroalimentación** o, lo que es lo mismo, hacer una devolución sobre lo que la persona ha compartido, es probablemente la habilidad que divide el coaching adecuado de aquel que resulta realmente transformador. Hacer comentarios y una crítica constructiva sobre lo escuchado proporcionará una perspectiva diferente a partir de la cual el estudiante podrá descubrir áreas que le pasaban desapercibidas y crear una nueva auto-conciencia que le llevará a cambiar actitudes, hábitos y comportamientos.

La retroalimentación que se ofrece puede confirmar y reforzar positivamente las fortalezas de la persona. También puede ser un comentario espontáneo, surgido en el momento y emergiendo del contexto de la conversación o, quizá, sea algo más desafiante. La calidad de la relación entre el coach y el estudiante será importante y definirá la manera en que son recibidos los comentarios.

Estrategias para ofrecer comentarios o retroalimentar

- Reconocer los progresos de la persona y/o lo que ha aprendido. Por ejemplo, “He notado que has hecho un gran progreso en...”
- Felicitar por los logros. Por ejemplo, “Felicidades por haber conseguido ajustar el presupuesto este mes”
- Ser directo y honesto
- Poner ejemplos y atenerse a los hechos. Por ejemplo: “Cuando no se entregan los informes a tiempo, como lo has hecho durante las tres últimas semanas, los otros pueden sentirse paralizados puesto que no disponen de los datos necesarios para continuar trabajando”.
- Evitar las generalizaciones, las etiquetas y los juicios de valor.

CONVERSACIONES SUSTENTADAS EN EL COACHING

CASO 1

La conversación que sigue a continuación es un ejemplo de la aplicación del coaching al ámbito académico. LUIS es un alumno y MARTA podría ser su profesora o una coach académica del centro de estudios, ambos se encuentran al inicio de una asignatura cuatrimestral (Malagón, J., 2011, 47-49).

– MARTA: Hola Luis.

– LUIS: Hola Marta.

– MARTA: ¿Has decidido ya qué nota quieres lograr en esta asignatura del segundo cuatrimestre?

– LUIS: Pues, la más alta que pueda.

– MARTA: Y eso ¿cuánto es?

– LUIS: No sé, entre un siete o un nueve.

– MARTA: Hay una diferencia importante entre sacar un notable y un sobresaliente.

– LUIS: Siempre será mejor un sobresaliente ¿no?

– MARTA: Dímelo tú, ¿es mejor sacar un sobresaliente?

– LUIS: Sí, claro.

– MARTA: Entonces, aclárame esto ¿cuál es la nota que te has propuesto sacar?

– LUIS: Bueno, siendo realista pienso que un siete y medio o un ocho.

– MARTA: ¿Qué has pensado para pensar de forma realista? ¿Qué crees que te impide alcanzar un sobresaliente?

– LUIS: La materia que hay que estudiar es difícil, y seguro que me va a costar entender algunas cosas, porque hay muchas matemáticas. Además, ahora tengo poco tiempo porque estoy haciendo prácticas en una ONG.

– MARTA: Bien, luego podemos volver sobre estas razones, si te parece; ahora, dime ¿qué vas a hacer para alcanzar esa nota que te has pro-puesto?

– LUIS: Supongo que lo de siempre: ir a clase con regularidad, llevar mis apuntes al día, hacer un repaso una vez a la semana...

– MARTA: ¿Puedes calcular cuantas horas semanales le vas a dedicar a la asignatura, aparte de las clases?

– LUIS: Sí, dos o tres horas a la semana.

– MARTA: ¿Serán suficientes para lograr un siete y medio o un ocho?

– LUIS: Pienso que sí.

– MARTA: ¿Qué otros factores pueden influir en tu nota, aparte de las horas de estudio que le dediques a la asignatura?

– LUIS: Supongo que el que entienda bien las cosas, que no se me acumule mucha tarea, que no me desanime, porque a veces esto me ocurre, ves que te cuesta y tiras la toalla o te conformas con menos, no sé.

– MARTA: ¿Estudias solo o con otras personas?

– LUIS: Normalmente solo, excepto cuando hay que hacer trabajos.

– MARTA: ¿Qué haces cuando no entiendes algo?

– LUIS: Suelo preguntar a mis compañeros.

– MARTA: Y cuando tienes poco tiempo.

– LUIS: Si hay buen rollo me pongo de acuerdo con algunos compañeros para repartirnos tareas.

– MARTA: ¿Has oído hablar del «aprendizaje colaborativo»?

– LUIS: No.

– MARTA: Es una estrategia para aprender en equipo; consiste en organizarse con otros alumnos para tomar apuntes, compartir lecturas, realizar trabajos, resolver dudas..., contando, cuando lo necesitan, con el apoyo del profesor. Por una parte el esfuerzo se distribuye; por otra, se le da importancia a poner todo en común. El grupo tiene que asegurarse de que nadie se queda atrás. ¿Cómo te suena?

– LUIS: Bien, pero eso depende de quién compone el grupo, porque a veces hay gente que pasa de todo.

– MARTA: Es verdad, tendríamos que asegurarnos de que todos respetan unas reglas y cumplen unos mínimos establecidos.

¿Qué elementos de coaching se encuentran en esta conversación?

Se pueden identificar los siguientes: a) Una adecuada diferenciación de roles, entre profesora y alumno. b) Un clima de acogida, escucha y respeto mutuos; y de empatía por parte de la profesora. c) Corresponsabilidad de profesora y alumno en el proceso de aprendizaje del segundo. d) Identificación de objetivos y de estrategias personales por parte del alumno. e) Concreción de lo que se quiere lograr y la manera de hacerlo. f) Examen de creencias y circunstancias que condicionan al alumno. g) Información de nuevas estrategias por parte de la profesora. h) Libertad del alumno para valorar y tomar decisiones sobre lo que cree que le conviene. i) Apoyo de la profesora para poner en práctica nuevas estrategias. j) Interacción basada en una dinámica de preguntas y respuestas, de modo que la profesora evita decirle al alumno lo que debe hacer y, en cambio, busca que responda aquello con lo que es capaz de comprometerse.

CASO 2

Estamos trabajando en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente, turno vespertino con alumnos de quinto semestre, de Ciencias Políticas.

La instrucción es que elaboren de forma individual una línea de aprendizaje con sus experiencias en aula. Experiencias que los hayan señalado por lo que significaron para ellos (estoy en la fase de rapport, es mi primera sesión con el grupo, quiero conocer su experiencia en cuanto a la práctica docente y el impacto de la misma que reconocen en su vida); pueden hacer referencia a experiencias presentes o experiencias pasadas (de grados anteriores), y pueden ir tan atrás como deseen.

ESTUDIANTE: ¿Experiencias buenas o malas?

DOCENTE: Las que usted decida. La alumna se muestra consternada

ESTUDIANTE: Pero... usted tiene qué decirnos cuáles. ¿Cuáles quiere que ponga en la hoja?

DOCENTE: Mmmmh... ¿Cuáles va usted a elegir abordar? Yo sólo quiero conocer cómo ha sido su vida académica, sus experiencias, agradables o desagradables, son decisión suya. Lo que me quiere mostrar de su experiencia en la escuela es cosa suya.

ESTUDIANTE (molesta, mueve los labios, bisbisea, vuelve su rostro de derecha a izquierda mirando a sus compañeros buscando una respuesta o apoyo, nadie se lo brinda. Se queda mirando a la docente, como derrotada.

DOCENTE: No es sencillo elegir, ¿verdad?

ESTUDIANTE (Consolada, descargada de emoción dándose cuenta de que ve, sé lo que experimenta, sonrío un poco, avergonzada pero también aliviada): Sí... es difícil elegir.

DOCENTE: No se preocupe, sólo quiero que nos conozcamos, es nuestra primera sesión. Por favor elija algo que quiera compartir conmigo y con el grupo. Lo que usted desee. Elija.

La alumna escribió un documento y lo trabajó en el tiempo dedicado a la actividad. Finalmente, decidió no elegir nada para compartir, no participó en la clase de ese día.

CASO 3

John Denbro (Joyce B. y Weil. M., 2002, 329-331), un profesor de lengua de veintiséis años que ejerce en una escuela secundaria de un barrio de Chicago, está muy interesado en Mary Ann, una de sus estudiantes. Mary Ann es una estudiante compulsiva que hace excelentes trabajos de literatura. Escribe cuentos muy buenos. Sin embargo, no quiere compartir sus producciones con otros miembros de la clase y se niega a participar en las actividades colectivas donde tenga que dar cuenta a los demás de lo que ella hace.

Denbro admite que no puede forzarla a hablar sobre el tema, pero quisiera que Mary Ann fuera consciente de su negativa a exhibir su talento en público. Sólo la alumna podrá decidir acerca de su participación y asumir el compromiso que ésta implica.

Una tarde Mary Ann le pidió al profesor que leyese algunos de sus escritos y le diera su opinión.

MARY ANN: Profesor Denbro, ¿podría echar un vistazo a estos textos?

DENBRO: Con mucho gusto, Mary Ann. ¿Se trata de otro cuento?

MARY ANN: No, son algunos poemas en los que estuve trabajando. Pienso que no son muy buenos, pero me gustaría conocer su opinión.

DENBRO: ¿Cuándo los escribió?

MARY ANN: Un domingo por la tarde, hace un par de semanas.

DENBRO: ¿Recuerda qué es lo que le llevó a escribir el poema?

MARY ANN: Me sentía un poco triste y me acordaba del mes pasado, cuando intentamos leer <<The Waste Land>>, y el poema parecía estar tratando de decir

un montón de cosas que nosotros no podíamos expresar del modo ordinario. Me gustó el primer verso: <<Abril es el mes más cruel, engendra lilas de la tierra muerta>>. (T.S. Elliot, <<The Waste Land>>

DENBRO: ¿Y esto es lo que escribió?

MARY ANN: Sí, es la primera vez que trato de escribir algo semejante.

DENBRO: (Lee duran te unos minutos y luego levanta la vista). Mary Ann estos poemas son realmente buenos.

MARY ANN: ¿Qué es lo que hace que un poema sea bueno?

DENBRO: Hay muchos modos de juzgar la poesía. Algunos métodos son técnicos y tienen qué ver con la calidad de la expresión y con la forma en que se usan las metáforas, las analogías y otros recursos literarios. Otros métodos son subjetivos y apuntan a la calidad de la expresión y a la belleza de las palabras en sí mismas.

MARY ANN: Me siento muy bien cuando los escribo, pero cuando los releo me parecen un poco tontos.

DENBRO: ¿Por qué crees eso?

MARY ANN: Realmente no lo sé. Supongo que me da vergüenza que alguien intentase ver mis poemas.

DENBRO: ¿Vergüenza?

MARY ANN: Bueno, sólo sé que si los leyeran en voz alta, digamos ante mis compañeros, me sentiría terriblemente mortificada.

DENBRO: ¿Piensa en serio que la clase se reiría de sus poemas?

MARY ANN: Oh, seguro. No los comprenderían.

DENBRO: ¿Y qué ocurre con sus cuentos? ¿Cómo se siente al respecto?

MARY ANN: Usted sabe que no quiero que nadie lea lo que escribo.

DENBRO: ¿Verdaderamente desea guardarlos en un cajón para que nadie pueda leerlos?

MARY ANN: Sí, eso es lo que deseo. No sé exactamente la razón, pero estoy casi segura de que ninguno de mis compañeros los comprendería.

DENBRO: ¿Cree que pueda haber alguien que pueda entender esto?

MARY ANN: No lo sé, tal vez haya gente fuera de la escuela, pero probablemente nadie de aquí.

DENBRO: ¿Y sus padres?

MARY ANN: Oh, a ellos les gusta todo cuanto escribo.

DENBRO: Entonces ya somos tres. ¿Puede pensar en alguien más?

MARY ANN: Supongo que los adultos entenderían, pero no estoy segura con respecto a los chicos.

DENBRO: En este aspecto, ¿son diferentes los chicos de los adultos?

MARY ANN: Buenos, los chicos no parecen exactamente muy interesados en este tipo de cosas. Pienso que se burlan de cualquiera que pretende escribir algo.

DENBRO: ¿Cree que piensan así de los autores que leemos en clase?

MARY ANN: Bueno, a veces lo hacen, pero supongo que la mayor parte del tiempo disfrutan mucho de esas historias.

DENBRO: ¿Entonces por qué piensa que no les va a gustar lo que usted escribe?

MARY ANN: No lo sé, señor Denbro. Sospecho que tengo miedo, pero no puedo hacer nada para evitarlo.

DENBRO: ¿Hay algo que se lo impide?

MARY ANN: Claro que me gustaría averiguar si alguno es capaz de valorar lo que escribo. Pero no sé exactamente cómo hacerlo.

DENBRO: ¿Cómo se sentiría si yo leyese en clase uno de su cuentos sin decir que lo escribió usted?

MARY ANN: ¿Me lo promete?

DENBRO: Claro que sí. Luego analizaremos cómo reaccionó cada miembro de la clase. Y usted sabrá que ellos ignoran quién es el autor.

MARY ANN: En realidad no estoy segura, pero sueña interesante.

DENBRO: Según lo que ocurra, podríamos plantear algún tipo de estrategia para lo que haremos después.

MARY ANN: Bueno, supongo que usted me ha puesto en una situación donde no tengo nada que perder.

DENBRO: Espero que siempre se encuentre en una situación donde no tenga nada que perder, Mary Ann; pero al hablar de nosotros mismos, inevitablemente corremos riesgos.

MARY ANN: ¿Qué quiere decir con hablar de nosotros mismos?

DENBRO: Bueno, ahora tengo que irme... pero permítame elegir uno de sus cuentos y leerlo la semana próxima; luego nos reuniremos el miércoles y hablaremos acerca de lo que pasó.

MARY ANN: Muy bien, pero ¿me promete no decir una sola palabra?

DENBRO: Lo prometo. La veré el miércoles que vine después de clase.

MARY ANN: De acuerdo. Muchas gracias, señor Denbro. Que tenga un buen fin de semana.

Algunas herramientas para la práctica de coaching

Cuando hablamos de coaching nos referimos básicamente a un proceso que involucra al diálogo (la mayéutica), como medio predilecto de relación entre las partes que forman parte del proceso de coaching, es decir, el coach y el coachee.

No obstante, como señalé en el Capítulo 3, sin metas y sin la delimitación de las ejecuciones necesarias –y tiempos-, para alcanzar dichas metas, el coaching no es tal. Por ello, en ocasiones los coaches hacen uso de herramientas que tienen la función de apoyar en las distintas partes que forman parte del proceso de coaching. Algunas de esas herramientas son las siguientes:

La Rueda de la Vida

Una herramienta clásica dentro de la práctica de coaching, es **La rueda de la vida**



(Growth Coaching Online, 2015, 1)

En esta se separan distintas parcelas de lo que conforman distintos aspectos de algún ámbito de tu vida, para así tener una visión clara y general de qué cómo te sientes con lo que está ocurriendo.

Figura 12. López, P. C., y Valls, B. C., (2010), Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje. Madrid: SM

Se trata de una herramienta muy simple que a la vez puede ser muy poderosa debido a que es gráfica y eso nos permite percibir de inmediato dónde se encuentran nuestras áreas de mejora, cuando quizá antes no eramos conscientes en absoluto. Lo realmente efectivo de este ejercicio es que la realizas y evalúas tú mismo: el resultado que ves, es simplemente lo que tú estás pensando respecto a tu vida.

Su aplicación puede darse a nivel profesional, como en el ejemplo a la derecha, y sin problema es posible modificarla en aras de nuestros intereses.

¿Cómo funciona?

Su puesta en práctica es muy sencilla: hacemos un círculo y lo dividimos en tantas porciones como queramos. Nosotros mismos determinaremos cuales son las parcelas que tienen más importancia en nuestra vida.

Los valores de evaluación pueden ser 1 al 5 o al 10. Se sugiere que se vaya de menos a más en escalas de satisfacciones, asimismo es importante realizar un ejercicio por medio del cual se coordine lo que habrá dentro de cada aspecto tanto cuando se trabaje a nivel individual como a nivel grupal.

Cuando se pone en práctica este ejercicio, una de las preguntas que suele surgir es qué se debe considerar por cada aspecto. Por ejemplo, es un hecho que en capacidad de atención y concentración los estudiantes preguntarán ¿a qué se refiere eso? Uno debe en este caso llevar a cabo un ejercicio de coaching devolviendo al grupo o a la persona la pregunta: ¿qué piensan que deberíamos considerar ahí?, e instarlos a que contesten generando nuevas preguntas: ¿me

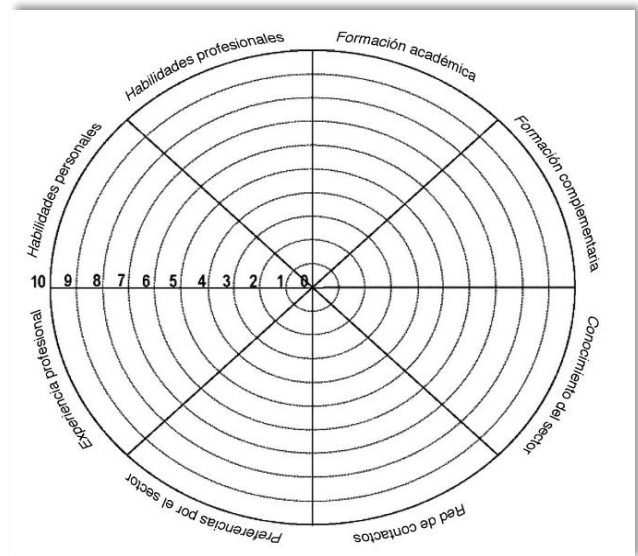


Figura 13. La rueda de la vida desde una visión profesional. Recuperado de <https://enpositivocoaching.wordpress.com/tag/rueda-de-la-vida/>

distraigo con facilidad? ¿Puedo mantenerme en el tema sin sentirme “aburrido”?
¿Cuándo hago la tarea la realizo de inicio a fin sin distraerme?

Una de las cuestiones que más a menudo genera conflictos en las relaciones radica en dar por sentado que las personas involucradas en los procesos de comunicación comprenden lo mismo sea cual sea el tema o aspecto que se aborde. Por lo que es importante aclarar las dudas que surgen en torno a los contenidos sin intentar imponer su contenido y sin dar por sentado que el interlocutor comprende los mismos que nosotros.

El objetivo de la rueda es que la persona (aunque también se puede trabajar en grupo), evalúe aspectos que considere importantes en su vida y, desde ahí, analizar en dónde se revelan desequilibrios. Los desequilibrios son siempre una oportunidad para el trabajo con el coach porque invitan a la elaboración de un plan de mejora.

Hay que recordar que sin meta no hay coaching, dado que la meta supone las ejecuciones y la evaluación de las mismas hasta llegar al logro que es el desplazamiento de un punto A, a un punto B.

Línea de aprendizaje escolar

El uso de esta herramienta (Growth Coaching Online, 2015, 1), pretende hacer consciente al estudiante de los momentos que le han marcado en su proceso de aprendizaje. El coach puede hacer uso de ella mediante el trabajo de grupo o individual y el estudiante es libre de resaltar los momentos que a su juicio le resulten significativos.

En todo caso, la decisión que tome el estudiante puede servir como insumo para el trabajo con en el establecimiento de las metas (grupales o individuales) porque no dejará de ser interesante que retome a) contenidos aprendidos, b) experiencias comprendidas en el campo de las actitudes.

¿Cómo funciona?

Pedimos a los estudiantes que tracen una línea horizontal y señalen los momentos más significativos de su trayectoria escolar. Ellos elegirán lo que consideren significativo o incluso, en ese momento, se aprovecha el espacio para definir lo que sea significativo. Su elección será un punto de partida para el trabajo. Pueden ir en su trayectoria a los momentos que deseen.



Figura 14. Mi línea de aprendizaje escolar. Recuperado de www.growthcoachingonline.com

Algunas preguntas para el trabajo con los estudiantes son:

- ¿Qué les marcó más?
- ¿Cuándo aprendieron mejor? ¿Por qué?
- ¿Cuándo les resultó más difícil aprender? ¿Por qué?
- ¿Cómo se sintieron con esa experiencia?

Posteriormente se les pide que lo comenten en parejas. Finalmente se revisa la experiencia en gran grupo. El coach o el docente, tendrá en este momento muchos insumos para el trabajo con los estudiantes. Puede utilizarse bien como una herramienta de inicio de proceso.

Comer tu elefante

La herramienta **Comer tu Elefante** es útil para el trabajo de establecimiento metas y ejecuciones para el logro de dichas metas.

“¿Tienes un elefante en tu plato? ¿Una tarea, objetivo o proyecto tan grande que parece abrumador y no sabes por dónde empezar? (Growth Coaching Online, 2015, 6)

Seguramente has escuchado decir: *¿Cómo se come un elefante? ¡En pequeños bocados!*

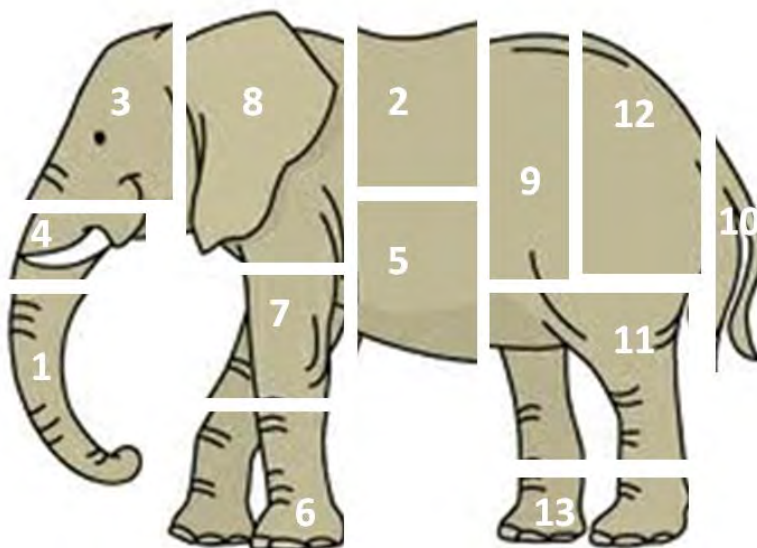


Figura 15. Comer tu elefante. Para el establecimiento de metas. Recuperado de www.growthcoachingonline.com

¿Cómo funciona?

1. Fotocopia o dibuja un elefante como el que se muestra en la imagen.

2. Escribe una breve descripción de tu proyecto, meta o la tarea que tienes que realizar.

Ahora, en cada trozo del elefante, apunta todo lo

que se te ocurra que debes hacer para conseguirlo (las ejecuciones).

3. Luego rodea uno o dos “bocados” seleccionando las acciones que pienses que puedes llevar a cabo ahora mismo y escribe un día y hora al lado de cada uno.
4. Finalmente, cuelga tu elefante en la pared o en algún sitio visible y tacha o añade tareas según sea necesario hasta que hayas conseguido “devorarlo”.

Visualización creativa

“La **visualización creativa** (Growth Coaching Online, 2015, 6) es una de las técnicas más poderosas que podemos utilizar en un proceso de coaching. Entre otros beneficios, nos ayuda a imaginarnos qué es lo que realmente queremos conseguir, algo que parece obvio pero que no es tan sencillo para la mayoría de las personas (e incluso niños y jóvenes) agobiados por las responsabilidades del día a día o por adultos que les dicen “déjate de tonterías” cuando intentan soñar.



Figura.16 Visualización creativa. Recuperado de www.growthcoachingonline.com

La visualización, que puede definirse como el proceso de formación de imágenes mentales, se basa en la capacidad humana de crear y de soñar. Según Lucila Guttman, coach ontológico de salud y bienestar, "imaginar, crear imágenes mentales, visualizar; todo tiene que ver con proyectar la realidad que deseamos, las soluciones que necesitamos, los cambios que queremos. **La visualización es una técnica que apunta a resultados futuros** pero que, a la vez, nos invita a sentirnos bien en el presente.

Y lo mejor es que depende únicamente de nuestras propias aspiraciones (...)
Al crear y ver una imagen o una secuencia de hechos a través de la mente, por medio de su actividad cerebral la persona empieza a proyectar un estado físico o emocional, una situación, un deseo, un plan, una intención que quiere en su vida".

El siguiente ejemplo muestra cómo se ha utilizado la **visualización creativa** con un grupo de estudiantes del último curso de bachillerato.

Motivía blog (2013). *Atrévete a soñar: experiencia de coaching creativo con jóvenes*. Recuperado de: <http://www.universomotivia.com/blog/visualiza-y-creatus-exitos/>

Trabajo en equipo y comunicación: Dinámica, El Muro

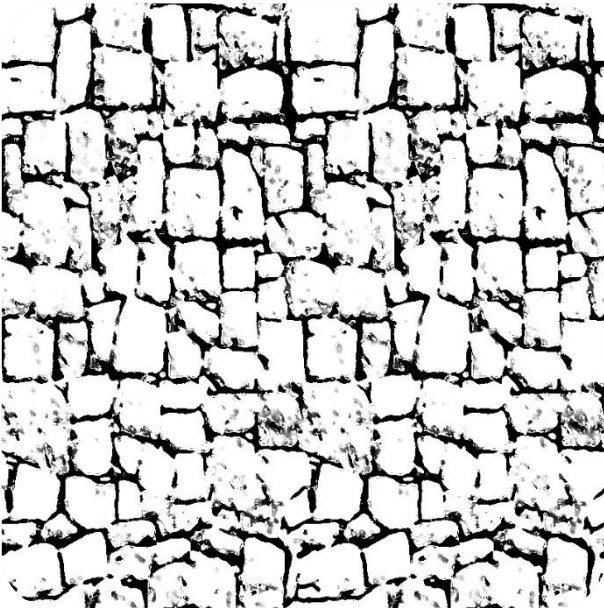


Figura 16. El Muro. Recuperado de <http://dinamicasgrupalesugm.blogspot.mx/2011/12/el-muro.html>

La dinámica El Muro es una herramienta útil para trabajar visualización creativa y para analizar lo que sea el trabajo en equipo, comunicación y la importancia de la comunicación en el trabajo en equipo.

¿Cómo funciona?

Se le pide al grupo de estudiantes en el aula, permiso para cooperar en una tarea que implica un poco de forcejeo. Una vez que se tenga un grupo participante dividir a ese grupo por la mitad y solicitar a uno de esos medios que salga del salón.

La mitad que permanece en el salón recibe la instrucción de que, al salir de salón, intentarán cruzar un muro que sus compañeros formarán entrelazando sus brazos. Sin embargo, la condición para hacerlo es que no se comuniquen entre ellos ni con la otra mitad del grupo, para nada. Intentarán cruzar del otro lado del muro, todos, sin emitir una sola palabra. ¿Otras condiciones? Sin golpear, pellizcar ni saltar a sus compañeros.

Afuera del aula al resto del grupo se le dice que serán un muro e impedirán el paso de sus compañer@s.

Se da inicio a la dinámica que no deberá pasar de dos minutos. Terminado ese tiempo, se reúne de nuevo al grupo que intenta cruzar pero en esta ocasión se les indica que pueden comunicarse todo lo que necesiten. Normalmente al dar esta

instrucción los estudiantes cruzarán el muro pues elaborarán una estrategia para lograrlo y lo lograrán.

- Al finalizar la dinámica se pasa a la plenaria:
- ¿Cómo se sintieron con esta dinámica?
- ¿Cómo se sintió el muro?
- ¿Realmente se vivieron, se vieron, como un muro?
- ¿Hubo alguna estrategia específica para formar el muro o simplemente se agruparon como se vieron?
- ¿Cómo se sintieron los que iban a cruzar el muro antes de que pudieran hablar?
- ¿Qué pasa cuando uno no puede hablar?
- ¿Para qué hicimos esta dinámica?
- ¿Qué podemos decir del trabajo en equipo?
- ¿Qué podemos decir del trabajo individual?
- ¿Hay ventajas en el trabajo en equipo? ¿Cuáles?
- ¿Qué aprendieron de esta dinámica?

Desde esta dinámica se puede trabajar en orientar a un grupo hacia el trabajo colaborativo para conducirlos a experimentar habilidades sociales como la empatía, la asertividad y la comunicación.

Qué no es Coaching

- El coaching nunca debe usarse como medida correctiva o disciplinaria (salvo que el mismo implicado lo solicite y plantee un objetivo de trabajo, más que un “problema”) (Ravier, 2005).
- El coaching no puede ser impuesto (salvo que la persona acepte y desee recibir coaching, en cuyo caso dejaría de ser impuesto) (Ravier, 2005).
- El coaching no es “instrucción”. El coachee debe encontrar sus propias respuestas. Jamás un coach aportará sus propias soluciones o caminos hacia el objetivo planteado. (Ravier, 2005).
- El coaching no se centra en más objetivos que los de la persona. Esta es quizá la mayor diferencia entre el coaching y la dirección por objetivos, la psicología o el management.
- El coaching no es terapia y la vida pasada de las personas, aunque importante en las explicaciones, no es determinante en la conducta ni en los actos que se realizan en la actualidad.
- Un buen coach no da consejos: el porqué de la acción y el llamado a la acción descansan en el coachee.
- Un buen coach no te da consejos para resolver tu vida. Si lo hace, ¡déjalo! Busca un coach.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Asociación de Psicología Americana. (2012). *Manual de publicaciones*. México: Manual Moderno.
- Ávila, H. M. R. (s/f). *Escuela Nacional Preparatoria. Fondo bibliográfico*. Recuperado de http://www.papiit.amecsa.org/ensayos/IN405909_29.pdf
- Bisquerra, A. R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 19(2), 163-170. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bistream/handle/11162/81180/00820113012056.pdf?sequence=1>
- Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. *Revista de Ciencias de la Educación*, (s/v), pp. 53-87 Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antolog%C3%ADa_PA101/Boholavsky.pdf
- Bolívar, A. (1999). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* España: Síntesis.
- Cantera, F. Javier (2002). Sistemas de gestión de conocimiento a través de procesos de coaching y mentoring *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231318274009.pdf>
- Casanova, E. M. (1993). *El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descargar/articulo/2383842.pdf>
- Castillejo, D. (2013). *Coaching en el aula. Trabajo fin de máster. Máster Universitario en formación del profesorado de secundaria*. Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/9830>

Castoriadis, C. (1998). *Pasión y Conocimiento. El Amor Por la Verdad. Zona Erógena*. Recuperado de <http://www.educ.ar>

De Lella, Cayetano. (1999). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Chehaibar et al (2012). Diagnóstico de la educación en Narro Narro R., Martuscelli, J. y Barzana, E., (Coords.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea].Primera edición [México]: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, 2012. Disponible en: <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>

Chehaybar y Kuri, Edith; (2006). La percepción que tienen los profesores de Educación Media Superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVI3er-4to trimestre, 219-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>

Chiavola, C; Cendrós, P., y Sánchez, F. (2008). *El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo Omnia*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121007>

Colorado, L. R., y Corcino, M. L. (2014). *Percepción y receptividad al proceso de coaching como componente de un programa de desarrollo profesional de maestros de escuela primaria. Paradigma*. Recuperado de <http://revistas.upel.ve/index.php/paradigma/article/view/1556>

Covey, S. (2015). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Recuperado de http://www.amazon.es/Los-Hábitos-Gente-Altamente-Efectiva/dp/8408143980/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1439165131&sr=8---1&keywords=covey+7+hábitos

D'Alessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_desafio_universalizar_nivel_medio.pdf

- D'Alessandre, V., y Mattioli, M. (2015). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?: Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio. *SITEAL*, Cuaderno 21. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Da Silva, G. P., y Dias, M. N. (2013). *Las habilidades del coaching en profesorado de escuelas públicas de Madeira*. (Tesis doctoral). Cádiz, Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/1326>
- Dewey, J. (1951). La Ciencia de la Educación, en Fernando Mateo, Teoría de la Educación y Sociedad. Los fundamentos de las ciencias del hombre. *Centro Editor de América Latina*, 88-125, Recuperado de <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/01/60022154-dewey-john-la-ciencia-de-la-educacion.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (1867). Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2005). *Acuerdo 351*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuerdos/04022005.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Eggen, P., y Kauchak, D. P. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE.

Escuela Nacional Preparatoria. (s/f). *Antecedentes*. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>

Estrada, M. J. H. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad, *Revista de Salud Pública*, Vol. 14, pp. 98-111. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v14s1/v14s1a09.pdf>

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: S. XXI.

Frankl, V. (1946). *El hombre en busca de sentido*. España: Herder.

Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. México: S. XXI.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: S. XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. México: S. XXI.

Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo exterior, FRIDE, (2006). El empoderamiento, *Desarrollo "En Contexto"*, Mayo de 2006, pp. 1-8

Gallwey, T. (1997). *El juego interior del tenis*. España: Sirio.

Gómez del Campo, del P. M. I., (2006). La psicología humanista, tercera fuerza de la psicología o, ¿psicología de tercera?, *Uaricha, Revista de Psicología*. Recuperado de <http://www.psicologia.umich.mx/downloads/UarichaWeb/Uaricha7/Lapsicologiahumanistatercerafuerzadelapsicologiaopsicologiadetercera.pdf>, pp. 44-46

González, L. E. (2013). *Atrévete a "soñarte". Experiencia de coaching educativo con jóvenes*. Recuperado de <http://www.universomotivia.com/blog/visualiza-y-crea-tus-exitos/>

Grön, A. (1995). *El Concepto de la Angustia en la obra de Kierkegaard, Thémata*. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/15/02%20Grom.pdf>

Growth Coaching International. (2015). *The Leadership coaching guide*. Sydney (Australia): Growth Coaching International. (Materiales traducidos para el Curso Básico de Coaching en Educación - Edición 2015-2016 - Growth Coaching Online).

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*, México: Paidós.

Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. (s/f). Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/historia>

Hobsbawm, Eric. (1997) *La era de la Revolución 1789-1848*, Barcelona: Crítica.

Ibarra C. E. (1999). *Los saberes sobre la organización: etapas, enfoques y dilemas en Economía, organización y trabajo: un enfoque sociológico*. Recuperado de http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/pa/instituto_de_asuntos_publicos/i2003851053lossaberessobrelaorganizacionibarra.pdf

International Coach Federation. Cuadernos de coaching. La revista digital de ICF España. Recuperado de <http://www.cuadernosdelcoaching.com>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (s/f). *Población total por grupo quinquenal de edad según sexo, 1950 a 2010. Distribución por edad y sexo*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=17500>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s/f). *Estructura y dimensión del sistema educativo nacional ciclo 2012-2013*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2012-2013/2013_Ciclo2012-2013_.pdf

International Coach Federation (s/f), *Concepto de coaching*. España, Recuperado de <http://www.icf-es.com>

Jensen, J. (2008). *Adolescencia y Adulthood Emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson.

- Jiménez, R. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, pp. 101-112. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431323.pdf
- Jiménez, R. (2012). *La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente*, *Profesorado*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/23004>
- Jo, L. (2016). *Creando una cultura del coaching: mejorar la formación del personal de las escuelas en tiempos de cambio*. Recuperado de www.growthcoachingonline.com.
- Joyce, B., y Weil. M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kaufmann, A. (Julio-septiembre 2013). *La revolución de la innovación: el coaching grupal. Gestión*. Recuperado de <http://gestion.com.do/index.php/ediciones/julio-2013/333-la-revolucion-de-la-innovacion-el-coaching-grupal>
- Kierkegaard, S. (1997). *Temor y Temblor*. Barcelona: Altaya
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y vida*, 47(4), 517-529. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492006000300008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0049-34492006000300008
- Lárez, J. H. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapies*, 9(2), Recuperado de http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317--58152008000200013&nrm=iso
- López, P. C., y Valls Ballesteros, C. (2013). *Coaching educativo: las emociones al servicio del aprendizaje*. Madrid: SM
- Lozano-Correa, L. J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *EAN*, 18(63), 127-144. Recuperado de

http://www.leoravier.com/documentos/Coaching_estrategia_formacion_competencias_pro_fesionlaes.pdf

Malagón, J. (2011). *Coaching Educativo y Académico: Un Nuevo Modo de enseñar y aprender. Educación y Futuro*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632848>

Mar, V. P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles educativos*. Recuperado de http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/fichas_pdf/Articulo24861%20MarVelasco%20Contacto%20%20si%20mismo%20y%20ent.pdf

Márquez, A. (2015). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41012305005>

Martínez-Salanova, S. E., (s/f). Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

Maslow, A. (1982). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós

Matsuura, K. (2011). *Prefacio en UNESCO, La filosofía una escuela de la libertad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>

Morado, R. (s/f), La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la EMS. Recuperado de <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Cursos/08FilEdLog/Zacatecas/Zacatecas.htm>

Muñoz, G. H., y Rodríguez, G. R. (2012). *La educación y el futuro de México en Narro, Matuscelli y Barzana, Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de [Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>](http://www.planeducativonacional.unam.mx)

Muñoz-Díaz, P. (2014). *La percepción del impacto del coaching y la programación neurolingüística en el desarrollo de la carrera profesional*. (Tesis doctoral), Barcelona: Universidad Abat Oliba Ceu, Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/275984>

Murguialda, C., Pérez de Armiño, K., Eizaguirre, M. (s/f). *Empoderamiento*. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>

Narro R., Martuscelli, J. y Barzana, E., (Coords.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea].Primera edición [México]: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, 2012. Disponible en: <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>

Nietzsche, F. (2007). *El Anticristo*. México: Gradifco

Nietzsche, F. (2011). *La voluntad de poder*. México: Tomo.

Nietzsche, F. (2015). *Genealogía de la Moral*. México: Editores Unidos.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>

Ravier, L. (2005). *Arte y Ciencia del coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.

Ravier, L. (2015). Coaching humanista. ¿Qué puede hacer el coaching por las personas y las organizaciones? *Conferencia realizada el 12 de octubre de 2015 en el Centro*

de *Convenciones de Querétaro*. Recuperado de <http://www.leoravier.com/category/coaching-no-directivo-ravier/>

Rocerau, S., y Vilanova, L. (2008). El diálogo en el quehacer matemático: su valor como recurso. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/2132Rocerau.pdf

Rodríguez, A. Esteban, R.M., Arana, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz E., Mampaso, A., Vitón, M.J., y Messina, C., (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, (s/v), pp. 355-379. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_15.pdf

Rodríguez, C. M. L., y Posadas, D. A. (2007). *Competencias laborales: algunas propuestas*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212107>

Rogers, C. y Stevens, B. (1980). *Persona a persona, El problema del ser humano. Una nueva tendencia en psicología*. Madrid: Amorrortu.

Rogers, C. (1966). *Psicoterapia Centrada el cliente*. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.

Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona*. Recuperado de <http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2014/08/2CPM5T1-Rogers-1992-El-proceso-de-convertirse-en-persona.pdf>

Rojas, G., y Keila, Y. (s/f). Coaching y empowerment como herramientas de desarrollo. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/coaching-empowerment-herramientas-desarrollo/>

Rousseau, J. J. (1970). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa

- Sánchez, B., y Boronat, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1). pp. 221-242
Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10712>
- Santacruz, V. L. (2011). *Introducción a la terapia Gestalt*. Recuperado de <https://clasepatxi.files.wordpress.com/2011/02/introduccion-terapia-gestalt.pdf>
- Sartre, J. P. (1945). *El Existencialismo es un humanismo*. Recuperado de <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/Leer%20describir%20PDF%202014/Sartre-existencialismoeshumanismo.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de deserción en la Educación Media Superior*. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte de la ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *La Educación Media Superior en el sistema Educativo Nacional*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. 2013-2014*. Recuperado de <http://www.sniesep.gob.mx/publicaciones.html>
- Secretaría de Educación Pública. (s/f). *Conalep [página de SEP con información acerca de este subsistema de Educación Media Superior]*. Recuperado de <http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/Paginas/Que-es-el-CONALEP.aspx>
- Secretaría de Educación Pública. (s/f). Dirección General de Educación Tecnológica, Recuperado de

http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=477

Secretaría de Educación Pública. (s/f). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo Escolar 2011-2012*. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf. P. 95

Senge, P. (2005). *La Quinta disciplina*. Argentina: Granica.

Sistema de Información de Tendencias de América Latina, SITEAL. (2015). *Escolarización y participación en el mercado laboral entre los adolescentes y jóvenes América Latina, 2000 -2013*. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_3_2015_04_08.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/carlossilvazac/acuerdo-444-competencias-marco-curricular-comn>

Székely, P. M. (2009). *Avances y transformaciones en la Educación Media Superior. Este País*. Recuperado de <http://archivo.estepais.com/site/2009/avances-y-transformaciones-en-la-educacion-media-superior/>

Toffler, A. (1970). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés. Recuperado de <https://pciucr.files.wordpress.com/2011/03/toffler-alvin-el-shock-del-futuro.pdf>

Torres, A. (2009). *La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Sapiens* Recuperado de http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152009000100005&lng=es&nrm=iso. ISSN 1317-5815. Torres de

Universidad Nacional Autónoma de México. (s/f). Antecedentes. *El Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2007/0619746/A4.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2015). *Colegio de Ciencias y Humanidades. Documenta CCH. La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades.* Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>

Universidad Nacional Autónoma de México. (s/f). *Revisión del plan de estudios Tercera Etapa. Área Histórico-social.* Recuperado de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/osareas_histsoc130505.pdf

Valderrama, B. (2011). Las bases psicológicas del coaching y el mentoring, *Capital Humano.* Recuperado de <file:///C:/Users/Beatriz/Desktop/Última%20carpeta/Bases%20psicológicas%20del%20coaching.pdf>

Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952), *Perspectivas*, UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/deweys.pdf

Whitmore, J. (2002). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas.* Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.academia.edu/5675007/Whitmore-John-Coaching-PDF>

Zemermann, H. (octubre 2008). Los docentes protagonistas en los procesos educativos. 8° Encuentro Internacional de Educación. Recuperado de <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>

Zenger, J. (2013). *El coach Extraordinario.* Barcelona: Profit