

momento dentro de la *estructura de conversación*. La *autodefinición de objetivos*, *autoexploración*³⁰³ en términos generales (sea introspectiva o extrospectiva), *toma de decisiones* o *resolución de problemas*, etc. pueden ser atendidos *combinando* las *meta-competencias* mencionadas. El *cómo* se realizan cada una de ellas de manera *específica*, forma parte del *arte del coaching*, y excede los objetivos propios y específicos de esta tesis³⁰⁴.

Finalmente, dado que a través de las *meta-competencias* se consigue que el *cliente* se mantenga *enfocado* y *alineado* en la relación existente entre su *motivus* (cf. Parte II, Cap. IV, § 4.6.2.2.), *atención*, *interés* y *objetivos* o *finés*, se establecen las *condiciones* necesarias para *facilitar la dinámica del engendramiento* (cf. Parte II, Cap. III, § 3.3.3.). Sobre este aspecto *clave* se volverá más adelante al desarrollar la articulación respecto a cómo *emergen* los *resultados autogestionados* en los *procesos de coaching profesional*.

4.7. Herramientas orientadas al contenido o continente

En la *pirámide de coherencia científica de la disciplina del coaching* (figura 6), se puede observar que por encima de la representación del *enfoque competencial* (explicado en el subepígrafe anterior), se encuentra la *orientación de las herramientas* (justo debajo de los «Tipos de resultados»). Lo que la *pirámide* está indicando en este nivel, es que, mientras el *paradigma de la transferencia* aplica *herramientas interventoras del contenido*, las que se fundan en el *paradigma del engendramiento* (a través de la *no transferencia*) requiere aplicar *herramientas catalizadoras* del mismo, y, por tanto, enfocadas en elementos propios del *continente*. Es decir, para diseñar y utilizar *herramientas* dentro del *paradigma del engendramiento*, se requiere conocer y trabajar sobre los elementos que componen el *continente*, y asegurarse, que efectivamente no se producen *intervenciones* sobre el *contenido*.

Este aspecto es de vital importancia, porque reconociendo la radical diferencia entre unas y otras *herramientas*, según el *paradigma* sobre el cual se *fundan*, es posible entender que la traslación de *herramientas*

³⁰³ En relación a la importancia y utilidad de la *autodefinición de objetivos* y de la *autoexploración* subsiguiente, propia de los procesos de *coaching*, se ha demostrado que, a la hora de facilitar el que un individuo procure conseguir sus metas «c) La mejor combinación es aquella que permite al sujeto pensar y decidir *qué* meta conseguir junto al diseño de un plan de acción, *cómo* conseguirlo (meta ambigua con planificación) y d) La peor combinación es aquello [sic] que impone la meta (p.e., no da pie a interpretarla, derogando la decisión del individuo) y no permite diseñar cauces de acción para lograrla (meta clara sin planificación)», (de Miguel, 2009, p. 270). Además, en otra ocasión, el mismo autor, llega a la conclusión de que la *deliberación* propia de quien persigue una meta u objetivo, es más exitosa a la hora de su consecución, que cuando se ofrece una «instrucción clara» pero sin *deliberación*. Es decir, «Una instrucción de meta clara no conduce a una meta clara», y la *deliberación* del *cliente* (ejecutor) es fundamental. Lo expresa así: «Mindsets have effects when goal instruction is clear. The individuals who had the opportunity to deliberate were more successful. When the goal is clear, the individuals don't deliberate, they plan how, when, where.... A clear goal instruction does not lead to a clear goal» (de Miguel, 2012). Dichos estudios, confirmaría, de manera *empírica* (usando un diseño experimental), la eficiencia de la naturaleza de la *autodirección* en la consecución de objetivos, que, tal y como se ha explicado a lo largo de la tesis, es esencial e intrínseca en la disciplina y/o profesión del *coaching*.

³⁰⁴ Una forma de conseguir que el cliente *autodefinía* objetivos puede encontrarse en *Coaching no directivo. Metodología y práctica* (Ravier, 2016a, pp. 31-28), así como formas de atender las *finalidades* de cada una de las *categorías* de la *estructura de conversación* (Ravier, 2016a, p. 64) o cómo realizar un *seguimiento* entre una *fase* o *sesión* y la siguiente (Ravier, 2016a, pp. 81-82).

concebidas desde el *paradigma de la transferencia* hacia el *paradigma del engendramiento*, no se debería de realizar dentro de la *relación y proceso de coaching* (salvo que se realicen los *ajustes y cambios* que sean necesarios para *eliminar o inhabilitar* aquellos elementos que están concebidos para *intervenir el contenido*). En este sentido, ya se ha mencionado que actualmente existe una inclinación excesiva al consumo de *herramientas* derivadas de otros campos *ajenos* a la disciplina del *coaching* en sí o que tienen una base *filosófica y/o científica* que resulta *incoherente* a su propia esencia (cf. Introducción general, § 1.1.). En la siguiente *tabla 40* se muestra, como ejemplo, algunas de las *herramientas* más comunes que son utilizadas en el *mainstream del coaching* y sus inconsistencias con la *esencia y fundamentos* de la *disciplina*.

Tabla 40

Algunas herramientas, interventoras del contenido, que se utilizan en el mainstream del coaching actual

Herramienta	Fuente y creador	Descripción de la <i>intervención</i> en el <i>contenido</i>
La rueda de la vida	Sin fuente o creador específico.	Al igual que sucede con el <i>feedback 360°</i> , muchas veces se utiliza con <i>áreas preestablecidas</i> que representan las categorías de la vida del <i>cliente</i> , sin que éste las haya escogido por sí mismo.
Metáforas o analogías	Sin fuente o creador específico.	El <i>coach</i> introduce <i>imágenes</i> metafóricas o analógicas porque entiende que el <i>significado</i> puede tener valor para el <i>cliente</i> . Normalmente, además, el <i>coach</i> comparte significados posibles, o <i>provoca asociaciones</i> predeterminadas (enseñanzas o moralejas).
Visualización guiada	Sin fuente o creador específico.	El <i>coach</i> guía los <i>pensamientos</i> o <i>imágenes mentales</i> del <i>cliente</i> , provocando en él distintos tipos de <i>emociones, sensaciones y asociaciones</i> .
Ejercicio de la silla vacía	Dentro de la <i>terapia Gestalt</i> , creado por Fritz Perls (1893-1970).	Se <i>guía</i> la <i>posición</i> del <i>cliente</i> provocando una <i>sugestión</i> que provoca <i>asociaciones</i> que el <i>cliente</i> asume como ciertas, verdaderas o importantes.
<i>The Coaching Game</i>	Creado por Yaron Golan y Efrat Shani a través de la empresa <i>The Point of View</i> .	Es un <i>juego de cartas</i> con <i>imágenes</i> aleatorias que el <i>cliente</i> se ve forzado a <i>asociar</i> con el asunto que esté tratando en la <i>fase</i> o <i>sesión</i> .
Feedback 360°	Sin fuente o creador específico.	Normalmente se aplican modelos <i>prediseñados</i> , y por tanto se utilizan <i>variables</i> basadas en <i>juicios, conocimientos y experiencias</i> ajenos al <i>cliente</i> y sus <i>circunstancias particulares</i> .
Ventana de Johari	Dentro de la <i>psicología cognitiva</i> y desarrollado por Joseph Luft (1916-2014) y Harrington Ingham (1916-1995).	Exige que al <i>cliente</i> muestre su parte <i>oculta</i> (que otros no conocen) al <i>coach</i> , y se <i>exponga</i> a la opinión de terceros, porque así lo exige la herramienta. Además, las encuestas se realizan sobre <i>adjetivos</i> que los diferentes encuestados pueden interpretar de maneras muy diversas, y por tanto obtener resultados imprecisos.
Indicador Myers-Briggs	Basado en las teorías de Carl Gustav Jung	El <i>cliente</i> asume implícitamente que el fundamento y metodología del <i>test</i> de <i>personalidad</i> que se aplica, es

	(1875-1961) y creado por Katherine Cook Briggs (1875-1968) e Isabel Briggs Myers (1897-1980).	cierto o verdadero, y que las <i>preferencias personales</i> más importantes que presenta el test son ciertas y relevantes para su objetivo.
Firo-B ®	Basado en las <i>teorías de las necesidades</i> de William Schutz (1925-2002).	El <i>cliente</i> asume implícitamente que todo comportamiento tiene tres necesidades básicas: (1) Inclusión, (2) Control y (3) Afecto, y que la <i>medición y predicción</i> que éste ofrece sobre las <i>interacciones</i> que él mantiene son ciertas y relevantes para su objetivo.
P.A.N.	Perteneciente al <i>Análisis Transaccional</i> de Eric Berne (1910-1970).	El <i>cliente</i> asume implícitamente, no solo que su <i>personalidad</i> se puede definir en tres estados del «Yo»: «Padre», «Adulto» y «Niño», sino que dichos <i>estados</i> , que tienen unos <i>significados y referentes establecidos por dicha teoría</i> , son ciertos y relevantes para su objetivo.

Nota: Elaboración propia.

Tal y como se muestra en la *tabla 40*, puede existir *incompatibilidad* en varios niveles, a saber: (1) en su propio *fundamento*, (2) en la *finalidad* por la cual fue creada y (3) en el *modo* de usarla según el *fin* propio del contexto de *ayuda*.

Algunas de las *herramientas* citadas en dicha *tabla*, son susceptibles de utilizarse de manera tal que se *inhiba o elimine* el efecto *interventor*. Para ello, es necesario modificar elementos que se encuentran en los *niveles inferiores* que aparecen en la *pirámide* de la *figura 6*. Así, por ejemplo, la «rueda de la vida», puede adaptarse el *paradigma del engendramiento*, utilizándola siempre que el *cliente* manifieste, con anterioridad, la necesidad de valorar o evaluar su «vida», y dejando que sea él quien establezca las áreas o categorías que quiera valorar. De esta manera, la *herramienta* se adapta al *paradigma del engendramiento*, y solo trabaja desde el *continente* (en este caso, simplemente se facilita que el *contenido* –no intervenido– quede dentro del *continente* del círculo, donde cada *área* de la *vida* del *cliente* aparece representada en una porción de la misma). Algo similar ocurre con el *feedback 360°*. Si el *cliente* expresa que le gustaría conocer lo que piensan o sienten otras personas sobre aspectos suyos, y a su vez, los define según sus propios términos, bien se podría utilizar un *feedback 360°* de manera que le sea más fácil *recoger los datos* que él considere necesarios y de las personas que él valore como útiles para el *fin* que tiene entre manos. Nuevamente, de esta manera, la *necesidad* y el *contenido* es propio del *cliente*, no se ve *intervenido*, y la *forma* de recoger y representar la información solo trabaja con el *continente*. Este trabajo de adaptación, también podría realizarse con el uso de «metáforas o analogías». El *coach* no debería aportar *metáforas o analogías*, porque ellas siempre llevan una *carga significativa*, aún cuando el que las interprete sea el propio *cliente*. La *intención* de añadir una *metáfora u otra* o una *analogía u otra*, ya es en sí un

acto directivo y *de transferencia*. Ahora bien, los *clientes* suelen hablar muchas veces con *metáforas o analogías*. El *coach* puede detectarlas, y enviar sus *espejos fieles* y *preguntas enfocadas* sobre ellas, y, de esta manera, *trabajarlas* (tal y como se ha descrito en la *figura 12*, pero incluyendo *espejos fieles*).

Sin embargo, hay otras *herramientas* que no son susceptibles de *adaptación*. Por ejemplo, la *visualización guiada* (dado que el único modo para ello, implicaría simplemente dejar que el *cliente* se exprese o manifieste *libremente* –sin guía, y esto ya forma parte del *proceso y conversación* en sí), el *ejercicio de la silla vacía* (dado que arrastra un fondo *psicoterapéutico* muy difícil de erradicar, y además incluye *instrucciones* sobre el *hacer y la consciencia* del *cliente*, que al erradicarse perdería la propia esencia para la cual fue creada, quedando sin *sentido* y *utilidad*), el uso de *cartas* (que siempre contienen elementos predefinidos, sean preguntas, textos o imágenes) o cualquier tipo de *test* (dado que, como se ha mostrado en la *tabla 40*, todos ellos *evalúan* o *valoran externamente*, incluso con *tipificaciones, descripciones o incluso prescripciones y predicciones*, aspectos propios del *cliente*).

Por otro lado, algunas *herramientas* propias del *coaching*, que se han desarrollado a lo largo de este capítulo, y que, por tanto, tienen en cuenta el *continente* y su *finalidad* del *engendramiento*, son, por ejemplo: (1) la *pirámide de coherencia científica* orientada a la práctica profesional del *coaching* (*figura 6*), que ayuda a *valorar o evaluar* si los elementos o componentes que forman parte de la *relación, proceso o conversación* son coherentes con la *esencia* de la disciplina, (2) la «Matriz situacional conocimiento y tiempo» (*figura 7*), con el fin de reconocer la *idoneidad* del *proceso de coaching* en sí mismo, según las variables fundamentales de *conocimiento y tiempo para engendrar*, (3) la *estructura de conversación* (*figura 9 y 10*), útil para poder *acompañar* al *cliente* en sus propia *introspecciones* o *extrospecciones*, (4) la *estructura procesal* (*figura 11*), que especifica las *etapas, fases y procedimientos* fundamentales del *coaching*, (5) las *técnicas* específicas para *retener y espejar significantes*, seguir el *bilo o relación* que el *cliente* realiza en su *contenido* o formas de conseguir *hacer preguntas enfocadas* (en parte descrito en el subepígrafe de las *4 meta-competencias*, cf. Parte II, Cap. IV, § 4.6.3.), aunque sean *herramientas* basadas en *conceptos abstractos*, o (6) *registros objetivos*, tanto del *contenido* de las *fases o sesiones* como del *proceso de coaching* en sí (Ravier, 2016a, pp. 67-69).

4.8. Resultados autogestionados o subordinados

Ahora bien, para poder desarrollar y evaluar el uso de *herramientas* dentro de los *procesos de coaching*, así como comprender la razón de ser de las *meta-competencias* o cualquier otro elemento que se pretenda

integrar en la *relación o proceso de ayuda*, es necesario comprender con mayor detalle cómo funciona la *dinámica de engendramiento* en el *coaching*.

A continuación, se describen la *dinámica o proceso general* que causan los *dos tipos de resultados*, la *dinámica específica* que produce el *engendramiento* dentro de la *relación, proceso o conversación* del *coaching*, y las *características* que describen dichos *resultados*. De esta manera, se completa la descripción de los niveles definidos en la *pirámide de coherencia científica* (*figura 6*), y se está en condiciones de poder comprender con mayor precisión la *relación lógica* que existe en cada uno de ellos.

4.8.1. Dinámica o proceso general como causa de los diferentes tipos de resultados

En el siguiente *gráfico 14*, se representa de manera abstracta y sintética, la relación entre el *proceso o dinámica* que sucede en los diferentes *paradigmas de ayuda*, con el *tipo de resultado* que tiene lugar respectivamente (más adelante se describirán las características o naturaleza de cada uno de estos *tipos*).

Figura 14.

Dinámica o proceso de cada tipo de resultado según paradigma de ayuda correspondiente.



Nota: Elaboración propia.

Cada *círculo* tiene su *continente* (perímetro negro del círculo) y su *contenido* (interior del círculo). Como puede observarse en la *figura*, dentro del *paradigma del engendramiento* (a la izquierda) se trabaja *sobre el continente* (la flecha negra de la izquierda –que representa este tipo de *ayuda*– no toca el *contenido*, sino que se detiene en el *continente*). Esto permite que se desarrolle una *dinámica o proceso de catalización del contenido*, que provoca un *resultado autogestionado* del mismo *color o tono* del *contenido* (la flecha de la izquierda es *negra*, mientras que la flecha de la derecha –que representa el *resultado autogestionado*– preserva el *color o tono* del *contenido*).

Por otro lado, dentro del *paradigma de la transferencia*, se trabaja sobre el contenido (la flecha de la izquierda –que representa este tipo de ayuda– tiene su punta dentro del contenido –y como se mezcla con el mismo, mantiene el mismo color que éste, y por eso no se ve dentro del círculo). Esto hace que ésta *dinámica o proceso*, sea de *intervención sobre el contenido*, provocando un *resultado subordinado* (la flecha de la derecha –que representa el *resultado subordinado*– mantiene el mismo color o tono del contenido, dado que la *ayuda externa* se ha *fusionado* con el contenido, y la imagen visual da la impresión de que la *flecha* ha atravesado todo el círculo).

Por último, el color del contenido del círculo izquierdo (del *paradigma del engendramiento*) es más *intenso*, dado que mantiene su *dinámica y esencia natural*, mientras que el color del contenido del círculo derecho (del *paradigma de la transferencia*) es más *suave*, dado que fue «diluido» por la *intervención*. En este sentido, se pretende representar que a mayor *intervención (transferencia o directividad)*, más dilución de la *dinámica o proceso natural* de *engendramiento*.

A continuación, se describe, con mayor detalle, en qué consiste dicha *dinámica o proceso natural* de *engendramiento*.

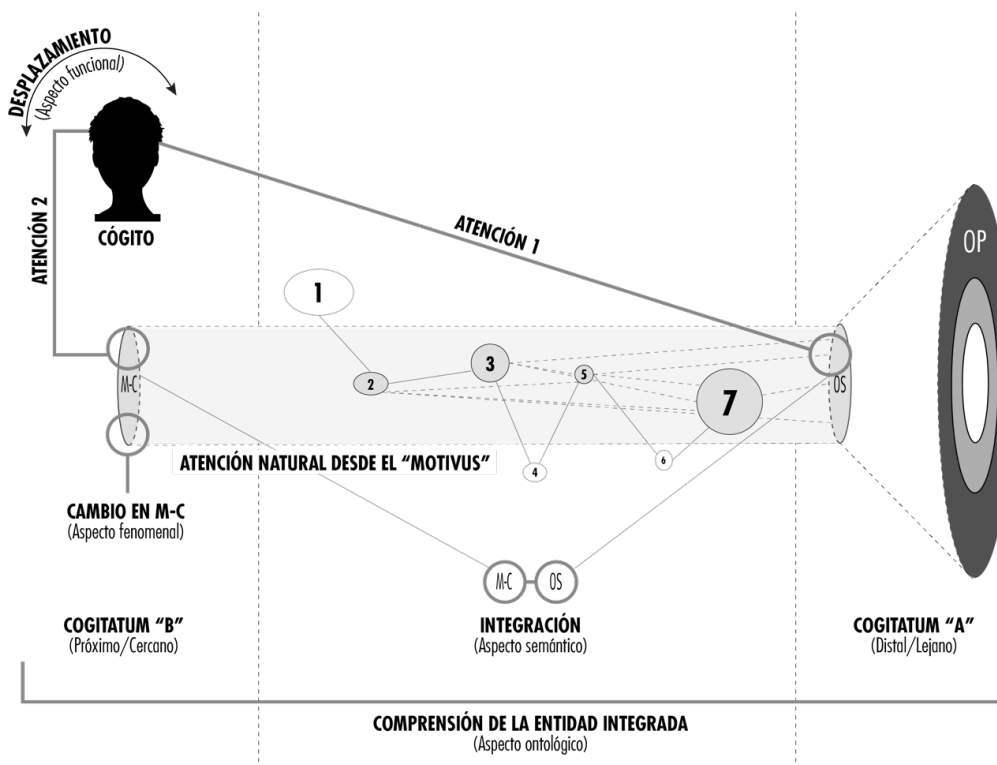
4.8.2. Componentes y dinámica del engendramiento en el coaching

Si bien ya se ha explicado la *naturaleza, estructura y dinámica del conocimiento tácito* (cf. Parte II, Cap. III, § 3.3.), así como el *método operativo* que la *cataliza* (cf. Parte II, Cap. III, § 3.4.), es necesario avanzar un paso más, e integrar dicho conocimiento para articular una explicación, como *fundamento científico de tercera referencia (in actio)*, que de cuenta del funcionamiento de dicha relación (entre la *no transferencia o no directividad* y el *engendramiento*) dentro de la *relación, proceso o conversación del coaching*.

A continuación, se articula dicha explicación, a medida que se van describiendo los diferentes *elementos* que la componen, y que aparecen representados en la *figura 15*. Se debe tener en cuenta que, aunque la *figura* hace referencia al *engendramiento* dentro de la *estructura de conversación del coaching*, tanto los *componentes* como la *dinámica* son la misma para cualquier aspecto de la *relación de coaching (relacional, procesal o conversacional)*.

Figura 15.

El engendramiento dentro de la estructura de conversación del coaching.



Nota: Elaboración propia.

El cliente (*cógito*, representado por la sombra de una *persona*), dentro de la *relación*, *proceso* y/o *conversación* de *coaching*, atiende (*atención 1*) a un *fin* (en la *figura*, representado por el *objetivo de sesión* –círculo derecho con las iniciales «OS»)³⁰⁵ que forma parte del *cogitatum «A»* (como elemento *distal* o *lejano*). Sin embargo, el *cliente* no solo *atiende* al *fin*, sino que también *atiende* (*atención 2*) a la relación directa entre su *motivus* y sus *circunstancias* (cf. Parte II, Cap. IV, § 4.6.2.2.), representado en el *cogitatum «B»* (como elemento *próximo* o *cercano*), a través del círculo de la izquierda bajo las iniciales «M-C». En este sentido, el *cogitatum* completo quedaría representado, en la *figura*, por el *cogitatum «A»* más el «B» y la *dinámica* que se produce entre ambos a través de la *atención natural desde el motivus*, que el *cógito* mantiene a lo largo de la *fase* o *sesión*

³⁰⁵ Si bien en la *figura 14* se hace referencia al *fin* como *objetivo de sesión* (dentro de la *estructura de conversación*), bien se podría haber escogido el *objetivo de proceso* –OP (dentro de la *estructura procesal*) o muchas otras referencias dentro de la *estructura relacional*.

(esto queda representado por todos los *elementos numerados del 1 al 7* con sus consiguientes relaciones directas e indirectas).

Ahora bien, teniendo en cuenta la *naturaleza, estructura y dinámica del conocimiento tácito* (cf. Parte II, Cap. III, § 3.3.), es posible advertir qué es lo que sucede dentro de la *estructura de conversación de coaching*, representada en la figura, según dichos términos.

Cuando el *cliente atiende focalmente (atención 1)* al *objetivo de sesión* (ya sea para *autodefinirlo* o para *reflexionar* sobre cualquier aspecto del mismo), a su vez, mantiene una *atención subsidiaria (atención 2)* sobre la relación entre su *motivus-circunstancias*. De esta manera, siempre que dichos *extremos* estén identificados («OS»-«M-C»), el *cliente* alterna la *dirección de la atención 1 y 2* cuando *desplaza* la *atención focal* hacia uno u otro *extremo*. Así, cuando el *cliente atiende focalmente* «M-C», tenderá a *atender subsidiariamente* «OS», y cuando *atiende focalmente* «OS», tenderá a *atender subsidiariamente* «M-C». Este *desplazamiento* es lo que se ha denominado en la *estructura del conocimiento tácito*, como «aspecto funcional».

El *cógito*, más los *extremos* mencionados, y la *relación* que se va generando entre dichos *extremos* a través de la *atención natural* desde el *motivus* del *cliente*, conforman el *contenido* que se pretende *catalizar* a través de la *relación, proceso y conversación de coaching*.

Tal y como ya se ha explicado en la descripción de la *figura 12* (pero incluyendo *espejos fieles*, que en dicha explicación quedaron fuera), las *meta-competencias* del *coach* y las *herramientas* que éste utilice, están *orientadas al continente* y generan una *dinámica* que *cataliza* el *engendramiento*. Esta *dinámica* consiste, tal y como ya se ha mencionado, en que el *cliente* va expresando o manifestando sus *vivencias* (que pasan a formar parte del *cogitatum*), y el *coach*, a través de las *meta-competencias*, consigue que el *cliente* reorganice dichos elementos, y consiga una *concentración y/o focalización* (que incluye una *alternancia* de la *atención 1 y 2* constantemente, pero siempre dentro de una misma *línea* o *zona*, tal y como queda representada la *zona gris* entre «M-C» y «OS») que facilita la *integración*. A este último aspecto se le ha denominado «aspecto semántico» de la *estructura del conocimiento tácito* (representado por la unión de los círculos «M-C»-«OS»). El punto importante aquí, radica en que, para que el *engendramiento* o la *integración tácita* tenga lugar, se requiere de los *extremos* («OS» y «M-C»), y mantener una *atención natural* vinculada al *motivus* a lo largo de toda la *dinámica* que genera la *conversación*. La *atención natural desde el motivus* (que expresa también el *interés genuino* o el *deseo* del *cliente*) conforma el *vínculo* o *enlace* que permite establecer la *relación idónea* entre los *extremos* para que suceda el *engendramiento*. Si uno de

estos tres elementos, (1) «OS», (2) «M-C» y (3) «Atención natural desde el *motivus*» no estuviera presente, la *integración* o *engendramiento* no estaría siendo *facilitada* o *catalizada*. Esto, teniendo en cuenta que «OS» está representando un *fin* (que bien puede ser «OP» o cualquier otro), y que resulta indistinto el contenido de dichos *extremos*, siempre y cuando estén vinculados por el tercer elemento (*atención natural desde el motivus*).

Cuando la *integración* o *engendramiento*, a través de la *catalización* mencionada, tiene lugar, ocurre un *cambio en la apariencia* de «M-C», acercándolo al *concepto*, *expectativa* o *fin* de «OS». A este *cambio* se le ha denominado «aspecto fenomenal» (representado por un círculo que selecciona una parte de «M-C» como representación del *lugar* donde se ha producido el *cambio*).

Finalmente, gracias a todo ello, el *cliente* es capaz de llegar a *comprender* a la propia *entidad integrada tácitamente* (denominado, dentro de la *estructura del conocimiento tácito*, como «aspecto ontológico»). En este punto el *cliente* estará en condiciones de articular (en mayor o menor medida) el modo en que está consiguiendo sus *objetivos* o *finés*, y expresarlo como *autoaprendizajes* o *resultados autogestionados*.

4.8.3. Características de los tipos de resultados

Los *resultados* dentro del *paradigma de la transferencia* son del *tipo subordinado*. Es decir, siempre, en mayor o menor medida, dicho *resultado* es *dependiente* del *ayudador* como *agente activo* e *interventor* del *contenido*. Sin embargo, los *resultados* dentro del *paradigma del engendramiento* son del *tipo autogestionado* (este último aspecto de la *pirámide de coherencia científica* queda representado por la cúspide de dicha pirámide, *figura 6*).

Las características más importantes respecto de las diferencias entre estos dos *tipos de resultados*, quedan representados en la siguiente *tabla 41*.

Tabla 41

Diferencias entre tipos de resultados, subordinados y autogestionados respectivamente

Resultado subordinado	Resultado autogestionado
Requiere <i>conocimiento</i> y <i>experiencia</i> externa sobre el <i>contenido</i> .	Emerge del <i>conocimiento</i> y <i>experiencia</i> personal del <i>propio contenido</i> .
Reconocido como <i>ajeno</i> (total o parcialmente).	Reconocido como <i>propio</i> .
Genera <i>dependencia</i> del <i>ayudador</i> .	Genera <i>independencia</i> del <i>ayudador</i> .
Requiere un proceso posterior de <i>asimilación</i> .	Es <i>autoasimilable</i> .
Tiene riesgo de sostenibilidad (<i>corto plazo</i>).	Tiende a mayor sostenibilidad (<i>largo plazo</i>).
Atenta contra la <i>autoeficacia</i> .	Genera <i>autoeficacia</i> . ^a

Nota: Elaboración propia.

^a Por *autoeficacia* se refiere al concepto desarrollado por Albert Bandura (1997).

Los *resultados subordinados* requieren *conocimientos y experiencia que intervienen el contenido*. Esto hace que el *cliente* reconozca el *resultado*, total o parcialmente, como *ajeno* (o no completamente *propio*). Por tanto, tiende a generar *dependencia* del *ayudador* al pretender mantener el mismo *tipo de resultados*, y requiere de un *esfuerzo* o *proceso extra de asimilación* para terminar de incorporarlo o integrarlo (ya sea en su *sí mismo*, *personalidad* o *hábitos* propios). Todo ello hace que las posibilidades de *sostenibilidad* sean menores, y por tanto tiendan más a resolver problemas a *corto o medio plazo*, desvaneciéndose sus cualidades resolutivas más rápidamente a medida que va pasando el tiempo. Finalmente, todo este proceso atenta contra la *autoeficacia*, que es un *meta-resultado* intrínseco en los procesos de *coaching*.

Los *resultados autogestionados*, por su parte, emergen del *conocimiento y experiencia personal del propio contenido*. Esto hace que el *cliente* lo reconozca como *propio*, y, por tanto, genera *independencia* del *ayudador*. El *cliente* no requiere realizar ningún *esfuerzo extra* o *proceso extraordinario para asimilarlo*. Sino que, por el contrario, realiza un *proceso de autoasimilación natural*, debido a que ha surgido *desde sí mismo* (no hace falta ningún tipo de *integración*, dado que el propio *resultado* fue producto de una *integración previa y propia*). De esta manera, este *tipo de resultados* tiende a conseguir mayor *sostenibilidad* (durabilidad a *largo plazo*), y genera *autoeficiencia* en el *cliente*.

4.9. Conclusiones respecto de la aplicación teórica del coaching profesional

En este capítulo se ha presentado una articulación *teórica* orientada a la *aplicación de la profesión del coaching*, dentro de lo que se ha denominado *fundamento científico de tercera referencia (in actio)*. El mismo es resultado directo de la relación existente entre los *axiomas, categorías y teoremas* (cf. Parte II., Cap. II.), derivados del *fundamento científico de primera referencia (hacia al continente)*, y el *reconocimiento, respeto irrestricto y catalización del coeficiente personal del conocimiento humano* en la dinámica de *engendramiento* bajo la *metodología operativa* de la *no transferencia o no directividad* (cf. Parte II., Cap. III.) derivado del *fundamento científico de segunda referencia (desde al contenido)*.

Sobre dicha base, se ha conseguido: (1) ofrecer una *definición* verdaderamente *distintiva* del *coaching* fundada en la *epistemología, teleología y metodología operativa* integrada en el *paradigma del engendramiento*. Distinción que radica, en parte (sin dejar de tener en cuenta el análisis previo a este capítulo), en comprender que el *coaching* dejó de ser un *verbo* y se convirtió, a lo largo de un *proceso evolutivo y espontáneo*, en un *sustantivo* con un nuevo *significado*, y que su *adjetivo* esencial y singular estriba en su *no transferencia o no directividad*, haciendo

referencia a una distinguida y singular *metodología operativa* como *relación o proceso de ayuda*, (2) describir la *pirámide de coherencia científica* orientada a la *práctica profesional* (figura 6), donde se añade, a los *fundamentos* descritos en otros capítulos, (a) el *enfoque competencial*, (b) la *orientación de las herramientas*, y el (c) tipo de *resultado* que se consiguen en el *coaching*, (3) reconocer cuándo es *idóneo* una *relación o proceso de ayuda* desde el *coaching*, a través de la «Matriz situacional conocimiento y tiempo» (figura 7), (4) entender, además, cuáles son los límites que se *autoimponen* a la *relación y/o proceso del coaching*, a saber: (a) límites *lógicos* (la necesaria e irrenunciable *coherencia interna*), (b) límites *axiológicos* (en la compatibilidad mínima de *valores subjetivos* en la relación entre el *coach* y el *cliente* respecto al *fin último* del *proceso*), y (c) límites *legales* (imposición *legislativa* del país donde se ejerce), (5) explicar la orientación a la *intervención del contenido* en el *mainstream del coaching* actual (tabla 37 y 38), (6) describir *3 categorías competencias estructurales*, (a) la *relacional* (nivel más alto, que tiene en cuenta los *axiomas y principios* y *aceptación del método operativo*, para conseguir una *relación o proceso coherente, eficiente y ético o legítimo*, figura 8), (b) la *procesal* (nivel medio, con *3 etapas, 6 fases y 32 procedimientos*, figura 11), y (c) la *conversacional* (nivel inferior, donde se definieron, desde los *axiomas* y sus *categorías, 6 teoremas del coaching* –figura 9– y una distribución y dinámica de las *meta-categorías* como *estructura de conversación* que resuelven los problemas que tenía el modelo G.R.O.W. original (cf. Parte II., Cap. IV., § 4.6.2.2.)), (7) describir las *4 meta-competencias conversacionales fundamentales* para la *catalización del coeficiente personal* del conocimiento, (a) atender *fenomenológicamente*, (b) *Espejar fielmente*, (c) *Preguntar enfocadamente* y (d) *Comunicar objetivamente* (cf. Parte II., Cap. IV., § 4.63.), y su comparativa con las *competencias fundamentales del mainstream* como *interventoras*, a saber: (a) *Escuchar activamente*, (b) *Estar presente empáticamente*, (c) *Comunicar subjetivamente*, y (d) *Preguntar «poderosamente»* (figura 13), (8) reconocer la *orientación de las herramientas* en uno y otro *paradigma*, donde se ofreció un análisis que muestra la necesaria orientación hacia el *continente* en las *herramientas* propias del *coaching*, la *transferencia implícita* (sobre el *contenido*) en las herramientas del *mainstream* (tabla 41), y la *incompatibilidad* que puede existir, a la hora de pretender usarlas dentro del *coaching*, ya sea (a) por su propio *fundamento* original, (b) por la *finalidad* por la cual fue creada y/o (c) por el *modo* de usarla, y (9) entender que los *resultados* en el *coaching* son *autogestionados*, mientras que en otras *relaciones o procesos de ayuda* son, en mayor o menor medida, *subordinados* (dependiendo del grado de *intervención, transferencia o directividad*), y que ambos *tipos de resultados* tienen sus propias *características* (tabla 41), reconociendo, también, (a) la *dinámica o proceso*

general que *causa* los diferentes *típos de resultados* (*figura 14*), y (b) los componentes y dinámica del *engendramiento* que tiene lugar en el *coaching* específicamente (*figura 15*).

Conclusión general

1.1. Introducción

A continuación se ofrece: (1) una *síntesis* de lo articulado en ambas parte de la tesis (análisis *histórico* del *pensamiento clave* que permitió la *emergencia* del *coaching* como *profesión* o *disciplina*, y la *sistematización* de los elementos *claves* que dan cuenta de la *teoría general el coaching*), (2) una justificación del cumplimiento de los *objetivos generales*, (3) una explicación de cómo se resuelven los *problemas* planteados en la *introducción general*, y (4) las posibles *futuras investigaciones* que se pueden desarrollar a partir de esta investigación.

1.2. Síntesis del análisis histórico

En esta tesis se ha requerido realizar una *revisión histórica* del *pensamiento* de autores claves, a la luz del *paradigma del engendramiento*. Profundizando en sus obras y pensamientos, y reconociendo sus influencias posteriores (así como sus relaciones y vínculos), fue posible trazar una línea de *tradición espontánea*, que da cuenta de la evolución del *paradigma* mencionado. A su vez, dicho *análisis*, permitió detectar los puntos o aspectos *claves* que fueron necesario desarrollar *teóricamente* (en el segundo apartado de la tesis) para resolver los *problemas actuales* del *coaching* y cumplir, así, con los *objetivos generales*, tal y como fueron presentados en la *introducción general*.

En la *tabla 42*, por tanto, se ofrece una *síntesis* (no exhaustiva) de las *contribuciones* que cada uno de ellos ha realizado, y los *puntos de mejora* que, entre otros aspectos, se han tenidos en cuenta para la *sistematización* de la *teoría general del coaching*.

Tabla 42

Síntesis de las contribuciones y puntos de mejora de los distintos pensadores claves estudiados en el marco histórico de la tesis

Pensadores	Contribuciones	Puntos de mejora
Sócrates platónico	La <i>mayéutica</i> como proceso dialógico con capacidad para <i>catalizar</i> («hacer nacer») nuevo conocimiento <i>desde</i> el <i>ayudado</i> , a través del <i>no-saber</i> del <i>ayudador</i> , y sin necesidad de <i>enseñar</i> .	Sigue manteniendo <i>transferencias</i> o <i>directividades</i> en su propuesta <i>práctica</i> (utiliza discursos de <i>otros</i> , hace <i>demonstraciones</i> , emite <i>juicios</i> o <i>juzgamientos</i> , da <i>órdenes</i> y <i>correcciones</i> y usa <i>ejemplos</i>).
Aristóteles	Teoría primigenia de la <i>acción humana</i> con los <i>axiomas</i> , <i>principios</i> , <i>categorías</i> y <i>teoremas</i> o <i>leyes</i> fundamentales para su posterior desarrollo.	Su teoría de la <i>acción</i> requería mayor desarrollo (ésta se consiguió, posteriormente, a través del surgimiento y desarrollo de la <i>praxeología</i> , especialmente en el ámbito del estudio <i>económico</i>).

<p>Pensadores del <i>movimiento de la reflexión filosófica de la existencia</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sören Aabye Kierkegaard - Karl Theodor Jaspers - Gabriel Marcel - Jean-Paul Sartre 	<p>Retoman los <i>principios naturales</i> y fundamentales del <i>ser humano</i> (consciencia, libertad, responsabilidad, compromiso, acción, coherencia o subjetividad), comprendiendo que existe una relación clave entre <i>continente</i> (objetividad) y <i>contenido</i> (subjetividad), y poniendo el <i>centro</i> de su atención o preocupación en la idea de la necesidad de que el ser humano <i>individual</i> se <i>haga cargo</i> de su <i>existencia</i> de manera <i>auténtica</i>, «sin copias», ejerciendo su <i>capacidad creativa</i> y <i>aprendiendo</i> de la propia <i>experiencia</i>.</p>	<p>Gran parte de su filosofía quedó en un ámbito <i>ambiguo, incoherente</i> y <i>especulativo</i> por no haber podido integrar correctamente las <i>categorías</i> de <i>objetividad</i> y <i>subjetividad</i>. Es decir, no consiguieron mantener la cualidad <i>científica</i> de sus planteamientos <i>filosóficos</i>.</p>
<p>Edmund Husserl</p>	<p>La consideración de <i>ciencia eidética</i> (radicalmente separada de las <i>ciencias reales</i>) fundada en el <i>método axiomático-lógico-deductivo</i> a través del cual se describen <i>principios, teoremas</i> y/o <i>leyes</i> que requieren una <i>sistematización progresiva</i>. Y su teoría de la <i>fenomenología</i> como <i>actitud</i> no natural que requiere <i>reducción fenomenológica</i> o <i>epojé</i> (ἐποχή) y <i>reducción eidética</i> (del <i>residuo fenomenológico</i>).</p>	<p>Existe cierta dificultad para la comprensión de sus textos, lo que dio lugar a muchas interpretaciones <i>inconsistentes</i> entre sí. Esto ha dificultado el poder progresar de manera <i>sistematizada</i> y <i>consensuada</i> en la <i>aplicación</i> del <i>método fenomenológico</i> en distintas disciplinas (ciencias, <i>procesos de ayuda</i>, artes, etc.).</p>
<p>Michael Polanyi</p>	<p>La <i>naturaleza, estructura y dinámica</i> del <i>conocimiento tácito</i>, que, además, resuelve la <i>paradoja de Menón</i> (es decir, su <i>epistemología</i> resuelve la explicación del <i>método mayéutico</i> de esencia <i>no directiva</i>).</p>	<p>Más allá de la explicación <i>epistemológica</i>, no avanzó en el desarrollo de una aplicación <i>operativa</i> de su teoría en diferentes ámbitos del <i>hacer humano</i>.</p>
<p>Carl Ransom Rogers</p>	<p><i>Método operativo</i> de la <i>no directividad</i> en una <i>relación</i> y/o <i>proceso de ayuda</i>, con desarrollo de elementos claves como sus <i>principios, procesos, competencias, actitudes</i>, etc.</p>	<p>Sigue manteniendo una posición <i>empírico-positivista</i> y <i>cientista</i> en su modo de entender la <i>psicoterapia</i>. Además, no consiguió delimitar claramente la frontera entre el mundo <i>objetivo</i> y el <i>subjetivo</i>, y finalmente abandona el uso del concepto de <i>no directividad</i>, manteniendo (a lo largo de toda su propuesta) una <i>incoherencia teórico-práctica</i> muy similar a la de Sócrates (incorporando <i>transferencias</i> o <i>directividades</i> varias).</p>
<p>William Timothy Gallwey</p>	<p>Instrumentalización <i>práctica</i> de los <i>principios existencialista, humanista</i> y <i>fenomenológicos</i>, y desarrollo de un nuevo enfoque (técnica) de</p>	<p>Su propuesta se queda en el ámbito de una <i>técnica</i> específica, y no llega a la concepción de una <i>metodología</i> sistematizada. Además,</p>

	<i>aprendizaje</i> extensible a cualquier ámbito de la <i>acción humana</i> , que se transforma en la <i>antesala</i> del <i>coaching</i> propiamente dicho.	dicha <i>técnica</i> no se desprende del todo de las <i>instrucciones y transferencias</i> , y por tanto sigue dentro del ámbito <i>directivo</i> .
Inicios del <i>coaching</i> : - John Henry Douglas Whitmore - Graham Alexander - Alan Fine Otros posteriores: - Myles Downey - Bob Thomson	Aportan, a la <i>técnica</i> del <i>Juego Interior</i> de Gallwey, una <i>estructura operativa</i> fundada en la <i>no directividad</i> , que les permite <i>sistematizar</i> los <i>procesos de coaching</i> propiamente dichos (su <i>paradigma, fundamentos, esencia, principios, proceso, modelo de conversación, competencias y ciertos procedimientos</i>).	Las amplias, laxas y ambiguas <i>definiciones</i> del <i>coaching</i> que ofrecen, no satisfacen los requerimientos para sostener una <i>metodología</i> propia y distintiva, y ha perjudicado las posibilidades de <i>sistematización</i> y <i>desarrollo</i> de la misma. Así, terminan renunciando al término <i>no directivo</i> (a excepción de Thomson), legitimando la <i>transferencia</i> , rompiendo la regla de oro del <i>coaching</i> de mantenerse exclusivamente en la agenda del <i>coachee</i> , y manteniendo una posición <i>utilitarista</i> que ha empobrecido y perjudicado a la <i>esencia</i> misma de la <i>profesión o disciplina</i> .

Nota: Elaboración propia.

Desde el *Sócrates platónico* hasta los autores que dieron lugar a los *inicios del coaching* propiamente dicho, se pueden entrever, al menos, *3 contribuciones fundamentales* respecto del *proceso de ayuda* fundado en el *paradigma del engendramiento*. Estos son:

1. **La importancia de disponer de un fundamento científico sólido que sostenga la práctica**, en (a) los *axiomas, principios, categorías y teoremas* o *leyes* descritos por Aristóteles, (b) el reconocimiento del *mundo o realidad objetiva* y su relación con el *mundo o realidad subjetiva*, que incluso aceptan muchos de los pensadores del *movimiento de la reflexión filosófica de la existencia*, (c) la *ciencia eidética* fundada en el *método axiomático-lógico-deductivo*, que requiere *sistematización progresiva*, de Edmund Husserl, o (d) la idea de que, a pesar de que existe un *coeficiente personal del conocimiento*, esto no implica la inexistencia del *mundo o realidad objetiva*, pudiendo integrarlos de manera coherente, de Michael Polanyi.

2. **El reconocimiento y respeto irrestricto del coeficiente personal del conocimiento** (componente tácito del conocimiento), en (a) la idea de «hacer nacer» o «hacer parir» nuevo conocimiento desde el propio *ayudado*, del *Sócrates platónico*, (b) el concepto de *aprender haciendo* (dado que implica una fuente propia e interna de generación de conocimiento), en Aristóteles, (c) la confianza en el *poder creativo y singular*

del ser humano, en los pensadores del *movimiento de la reflexión filosófica de la existencia*, (d) la teoría de la *naturaleza, estructura y dinámica del conocimiento tácito* de Michael Polanyi, (e) la *hipótesis* central de Carl Rogers, al reconocer que «es el *cliente* quien sabe qué es lo que le afecta, hacia dónde dirigirse, cuáles son sus problemas fundamentales y cuáles sus experiencias olvidadas», (f) el concepto de *aprendizaje natural* relacionado con el «Yo 2», que es el que sabe cómo actuar de Tim Gallwey, o (g) la existencia de un *potencial oculto* que es susceptible de *liberarse*, y que se expresa y desarrolla por sí mismo, de John Whitmore.

3. **Una metodología operativa sin transferencia o sin directividad**, presente (a) en la *mayéutica* del *Sócrates platónico* que eliminaba la *enseñanza* asumiendo una facilitación desde el *no saber*, (b) en la *actitud filosófica* de asumir la *propia existencia* en «soledad», sin más «maestro» que la propia *experiencia*, propio de los pensadores del *movimiento de la reflexión filosófica de la existencia*, (c) en la *nueva psicoterapia* de Carl Rogers, que inicialmente denominó *no directiva*, (d) en la *técnica* del *Juego Interior* de Tim Gallwey, que promueve reducir al mínimo posible las *instrucciones al hacer* (que son generadoras de *interferencias*) para favorecer el *aprendizaje natural*, o (e) en sus discípulos, John Whitmore, Graham Alexander o Alan Fine, que establecieron, ente otras cuestiones, la «regla de oro del *coaching*» de procurar mantenerse *exclusivamente* en la *agenda del cliente* o el proceso *InsideOut* (de dentro hacia fuera).

Ahora bien, tal y como se ha manifestado a lo largo de toda la tesis, y que queda *sintetizado* en la columna derecha de la *tabla 42*, existían varios aspectos o *puntos de mejora* que eran necesarios subsanar para poder dar cuerpo a la *teoría general del coaching*. Algunos de ellos, eran: (1) extender y aplicar un cuerpo *axiomático-lógico-deductivo* que permita disponer de un fundamento científico sólido para la aplicación de la *relación o proceso de ayuda del coaching*, (2) explicar cómo funciona la dinámica del *conocimiento tácito* y el *engendramiento* dentro de las *relaciones, procesos o conversaciones* del *coaching*, (3) redefinir el concepto de *no directividad*, reconociendo que el mismo ha tenido una *evolución espontánea* a lo largo de la historia (desde Sócrates, pasando por Rogers, Gallwey o Whitmore), y conseguir, así, eliminar sus ambigüedades e inconsistencias internas, (4) clarificar la *teleología o finalidad* de la *disciplina o profesión*, (5) reconocer el *paradigma* desde donde *emerge* el *coaching*, (5) ofrecer una *definición* del *coaching* que sea consistente entre su *desarrollo espontáneo* (histórico) y su *finalidad*, (6) describir un *enfoque competencial* que sea coherente con el resto de descubrimientos y articulaciones, y finalmente (7) conseguir superar las *técnicas o herramientas* aisladas que se utilizan dentro del *coaching*, aportándole un *marco* que facilite su propio análisis y desarrollo futuro.

En definitiva, el *análisis del marco histórico* permitió reconocer las *contribuciones fundamentales* que hacen a la *esencia del proceso de ayuda del coaching*, y a su vez, los *puntos de mejora* sobre los cuáles se ha tenido que centrar la investigación para conseguir cumplir con los *objetivos generales* y resolver los *problemas* planteados en la tesis.

1.3. Síntesis de la sistematización teórica

La segunda parte de la tesis, que presenta el *marco teórico*, a excepción del *primer capítulo* donde se describe el problema actual de la *definición del coaching*, se dividió en *tres grandes apartados* (capítulos). Cada uno de ellos hace referencia a distintos *niveles de fundamentación científica*.

El *primer nivel* hace referencia a la *ciencia axiomática-lógico-deductiva* o *eidética*, que se ha denominado *ante actio*, y que responde a la construcción del *continente*. El *segundo nivel* hace referencia a *postulados subsidiarios empíricos*, que se ha denominado *post actio*, y donde se articulan los conceptos de la *naturaleza, estructura y dinámica del coeficiente personal* (relativos al *contenido*), y el de la *no transferencia o no directividad* (relativos a la *metodología operativa*). Dado que este *segundo nivel* se aleja de la *ciencia pura* (primer nivel) y requiere de algún tipo de *experimentación* u *observación empírica*, es de una categoría o *fundamento científico* inferior. El *tercer nivel*, denominado *in actio*, hace referencia a la *aplicación teórica*, y se adentra en las cuestiones fundamentales para el *ejercicio profesional*, tales como la *definición de la disciplina*, las *competencias*, las *herramientas* y *resultados* que se derivan de la relación entre todos los componentes del *marco teórico*.

Los *componentes principales* en cada uno de los *niveles* mencionados (*fundamentos científicos*), que conforman el *marco teórico* de la tesis, y que dan cuenta de la *teoría general del coaching*, quedan *sintetizados* en la siguiente *tabla 43*.

Tabla 43

Síntesis de los fundamentos científicos que integran la teoría general del coaching y sus componentes principales

Fundamentos científicos	Componentes principales
Primera referencia (<i>ante actio</i>): el <i>continente</i> .	El <i>axioma</i> de la <i>consciencia humana</i>
	El <i>axioma</i> de la <i>existencia</i>
	El <i>axioma</i> de la <i>acción humana intencional</i>
	<i>Categorías</i> de la <i>acción humana intencional</i> : (1) causal, (2) teleológica, (3) tecnológica, (4) psicológica, (5) axiológica, (6) económica, (7) relacional, y (8) organizacional.
	<i>Principios rectores</i> : (1) conciencia, (2) libertad, (3) confianza, (4) responsabilidad, (5) compromiso, y (6) coherencia.
Segunda referencia (<i>post actio</i>): el <i>contenido</i> y la <i>metodología operativa</i> .	La <i>naturaleza</i> del <i>conocimiento tácito</i> .
	La <i>estructura</i> del <i>conocimiento tácito</i> .

	La <i>dinámica del conocimiento tácito</i> .
	Fundamento <i>epistemológico</i> .
	Fundamento <i>teleológico</i> .
	Fundamento <i>metodológico operativo</i> .
	Fundamento <i>paradigmático</i> .
Tercera referencia (<i>in actio</i>): <i>aplicación teórica</i> .	Definición del <i>coaching</i> .
	Pirámide de <i>coherencia científica</i> orientada a la <i>práctica profesional</i> .
	Matriz situacional conocimiento y tiempo.
	Límite <i>lógico, axiológico y legal</i> en la relación del <i>coaching</i> profesional.
	Fundamentos del <i>enfoque competencial del coaching profesional</i> .
	Las 3 categorías <i>competenciales estructurales del coaching</i> : (1) estructura <i>relacional</i> , (2) estructura <i>procesal</i> y (3) estructura <i>conversacional</i> .
	Las 4 <i>meta-competencias conversacionales fundamentales del coaching profesional</i> : (1) atender <i>fenomenológicamente</i> , (2) espejar <i>fielmente</i> , (3) preguntar <i>enfocadamente</i> , y (4) comunicar <i>objetivamente</i> .
	<i>Herramientas orientadas al continente</i> .
	Dinámica del <i>engendramiento en el coaching</i> .
	Características del <i>tipo de resultado autogestionado del coaching</i> .

Nota: Elaboración propia.

Todo el *marco teórico* o *teoría general del coaching* (sintetizado en la *tabla 43*), habilita a poder realizar un *análisis* profundo y consistente de cualquiera de los elementos que lo componen (es decir, se dispone de mecanismos de comprobación de *coherencia interna*), y, por tanto, se puede prever si un elemento o componente nuevo que se pretenda añadir, en cualquiera de los tres niveles, cumple con los requerimientos para formar parte del *sistema*. En definitiva, la *teoría general del coaching* aporta los *fundamentos* para conseguir que la profesión o disciplina progresen en la correcta dirección. Para ello, se debe tener en cuenta, tal y como se ha comentado, que *ningún elemento o componente de un nivel inferior puede contravenir a los niveles superiores*. Es decir, cualquier elemento que *forme parte del sistema* o que *se pretenda incorporar* dentro de la *profesión* o *disciplina del coaching* (ya sea en la *relación*, como en el *proceso* o en las *conversaciones*, y sea éste, un concepto, competencia, herramienta o de cualquier otro tipo) debe: (1) *mantener coherencia interna* con el *nivel superior (ante actio)*, (2) *ajustarse* a las conclusiones que se han extraído de los *postulados subsidiarios empíricos (post actio)*, y (3) *acoplarse* a los *componentes* o *elementos* que conforman el *último nivel (in actio)*.

1.4. Justificación del cumplimiento de los objetivos generales y resolución de los problemas planteados en la introducción general

A continuación, se describen los *objetivos generales* presentados en la *introducción general*, añadiendo, la *justificación* de su cumplimiento (ver *tabla 44*).

Tabla 44

Objetivos y justificación de su cumplimiento

Objetivos generales	Justificación de su cumplimiento
1. Articular descriptivamente la <i>esencia teórica</i> del <i>coaching</i> como elemento <i>identitario</i> y fundamental en el reconocimiento de su propia <i>naturaleza</i> (estableciendo una <i>definición</i> del <i>proceso de ayuda</i> que responda a la pregunta fundamental de su <i>método operativo</i> particular).	El primer elemento establecido dentro del <i>fundamento científico de tercera referencia (in actio)</i> fue <i>una definición verdaderamente distintiva del coaching</i> (cf. Parte II., Cap. IV., § 4.2.), fundada en su <i>epistemología, teleología y metodología operativa</i> e integrada en el <i>paradigma del engendramiento</i> .
2. Establecer los <i>principios rectores y fundamentales</i> que guíen la práctica del <i>coaching</i> .	No solo se han articulado los <i>principios rectores del coaching</i> (cf. Parte II., Cap. II., § 2.3.3.), sino que éstos, a su vez, se han fundamentado sobre los <i>axiomas de la consciencia humana, la existencia y la acción humana intencional</i> (cf. Parte II., Cap. II., § 2.3.1.),
3. Describir y desarrollar las <i>competencias y/o habilidades fundamentales</i> que se deben dominar en el ejercicio del <i>coaching</i> , que sean <i>coherentes</i> a su <i>esencia y principios</i> .	Se ofrecieron los <i>fundamentos del enfoque competencial del coaching profesional</i> , subdivididos, a su vez en dos grandes conjuntos: (1) Las <i>3 categorías competenciales estructurales</i> , y (2) Las <i>4 meta-competencias fundamentales</i> (cf. Parte II., Cap. IV., § 4.6.). Todas ellas fueron definidas de manera <i>coherente</i> a su <i>esencia y principios</i> , y con la <i>finalidad</i> de ser <i>catalizadoras del contenido</i> .
4. Fundamentar científicamente la <i>estructura relacional, procesal y conversacional</i> del <i>coaching</i> .	Se fundamentó <i>científicamente la estructura de conversación</i> que consiguió superar los problemas actuales del <i>Modelo G.R.O.W.</i> , bajo la denominación de <i>estructura conversacional</i> (cf. Parte II., Cap. IV., § 4.6.2.2.), teniendo en cuenta los <i>axiomas, sus categorías</i> , y estableciendo <i>6 teoremas específicos del coaching</i> para ello (<i>figura 9</i>). Además, se articuló la <i>estructura procesal</i> (cf. Parte II., Cap. IV., § 4.6.2.3.), a través del cual se determinaron <i>3 etapas</i> (preliminar, desarrollo y finalización), <i>6 fases</i> (o <i>tipos de sesiones</i>), y <i>32 procedimientos</i> (<i>figura 11</i>).
5. Proponer una <i>teoría general del coaching</i> con <i>fundamento científico</i> , que de cuenta de su distinguida <i>epistemología, teleología</i> (o <i>finalidad</i>), <i>metodología operativa, enfoque competencial, orientación de las herramientas y tipos de resultados</i> que se consiguen en sus <i>relaciones, procesos y conversaciones de coaching</i> . De esta manera, se dotará al <i>coaching</i> de la <i>autonomía</i> necesaria para su consolidación	La <i>teoría general del coaching</i> , articulada en la <i>segunda parte de la tesis</i> (cf. Parte II.), y <i> sintetizada</i> en la <i>tabla 43</i> , consigue dotar a la <i>profesión y disciplina</i> de una <i>distinguida y autónoma identidad</i> , con todos los ingredientes necesarios para permitir su <i>futuro desarrollo</i> , y responder a las <i>críticas y problemas</i> más importantes que hasta el momento le aquejan.

actual y futuro desarrollo, como disciplina o profesión, y responder a los problemas fundamentales que hasta la fecha no han sido resueltos.

Nota: Elaboración propia.

Bajo la articulación de la *teoría general del coaching*, y la *justificación del cumplimiento* de los *objetivos generales* planteados en la tesis, se está en condiciones de ofrecer una explicación a cómo se entienden por resueltos los *problemas fundamentales* que aquejan, hoy en día, al *coaching*.

1.4.1. Resolución de los problemas planteados en la introducción general

Los *problemas fundamentales* del *proceso de ayuda del coaching* fueron planteados en el *capítulo I* de la primera parte de la tesis. A continuación, se ofrece la *tabla 45* con la *síntesis* de cada uno de ellos, y la explicación de *resolución* que se presenta en esta tesis.

Tabla 45

Resolución de los problemas fundamentales del proceso de ayuda del coaching.

Problemas fundamentales	Explicación de la resolución
a. Se carece de una <i>definición</i> suficientemente consensuada sobre el mismo.	Si bien es cierto que el <i>consenso</i> requiere de un proceso de <i>aceptación espontánea</i> en la sociedad y comunidad científica y profesional, la tesis aporta una <i>definición</i> sustentada en una <i>tradición histórico-evolutiva</i> y unos fundamentos <i>teórico-científicos</i> que, no solo hasta el momento carecía, sino que, además, <i>facilita</i> las posibilidades de un consenso futuro, al eliminar las <i>ambigüedades</i> e <i>inconsistencias</i> que tiene actualmente.
b. La <i>disciplina</i> está intrínsecamente vinculada a una <i>amalgama de metodologías dispares</i> , y en muchos sentidos contradictorias.	En esta tesis se presenta, de manera <i>consistente</i> , una relación <i>coherente</i> entre los <i>fundamentos científicos</i> y el <i>método operativo del coaching</i> , despojándolo de dicha <i>amalgama</i> o <i>eclecticismo metodológico</i> .
c. Se inclina excesivamente al <i>consumo de herramientas</i> y/o <i>teorías</i> de otros campos y disciplinas ajenas a la misma, y aisladas de unas bases y raíces <i>metodológicas, filosóficas</i> y/o <i>científicas</i> comunes y coherentes en sí mismas.	La tesis presenta <i>fundamentos científicos, epistemológicos, teleológicos y metodológicos operativos</i> , que conforman el <i>paradigma del engendramiento</i> , y que, por tanto, son <i>guía y norma</i> para establecer qué <i>teorías o herramientas</i> le son o no afines o compatibles.
d. Aún no se termina de reconocer y/o articular una <i>tradición vinculante</i> , donde pueda aclararse y comprenderse su <i>identidad</i> frente a	A lo largo de toda la primera parte de la tesis (<i>marco histórico</i>) se establece, al menos en términos de <i>pensadores claves</i> , una <i>línea de evolución espontánea</i> que permitió la <i>emergencia del coaching</i> como <i>profesión y disciplina</i> . Esto

los muchos otros <i>procesos de ayuda</i> existentes en la actualidad.	permitió, no solo reconocer su <i>esencia identitaria</i> , sino también, gracias a ello, <i>separarla radicalmente</i> de todos los <i>procesos de ayuda</i> enmarcados dentro del <i>paradigma de la transferencia</i> .
e. Al existir una <i>escasa investigación académica</i> que aborde estos problemas fundamentales, no se dispone de información certera sobre su <i>identidad, aplicación y alcances</i> reales de sus intervenciones.	Con la <i>teoría general del coaching</i> se dispone de una <i>base</i> sobre la cual revisar, evaluar y desarrollar cualesquiera de sus componentes, en cualquiera de sus niveles y fundamentos. En otras palabras, la tesis abre un campo de posibilidades de <i>investigación académica</i> futura que hasta ahora estaba <i>impedida</i> por carecer de las <i>bases mínimas</i> para ello. Entre ellas, se está en condiciones de poder realizar análisis sobre la <i>aplicación y alcances</i> de esta <i>teoría</i> .

Nota: Elaboración propia.

Tal y como se menciona al final de la *tabla 45*, se considera que esta tesis abre nuevas posibilidades de estudio académico y profesional que hasta el momento no eran posibles por carecer de fundamentos o bases mínimas para ello.

1.5. Recomendaciones para futuras investigaciones

Tanto por la escasa investigación que existe dentro del ámbito del *coaching*, como por el abordaje que de ella se realiza en la tesis, aparecen varios campos y temáticas para futuras investigaciones.

A continuación, se enumeran las recomendaciones que se consideran más interesantes o útiles para el futuro desarrollo y consolidación de la *profesión o disciplina*.

1. **Análisis de autores o pensadores no incluidos en la primera parte de la tesis (Marco histórico):** A lo largo del primer apartado de la tesis, se han estudiado en profundidad a autores o pensadores *claves* que han contribuido a la emergencia del *coaching*. De esta manera fue posible trazar una *línea histórico-evolutiva y espontánea* dentro de lo que se ha denominado el *paradigma del engendramiento*. Sin embargo, hay otros autores (la gran mayoría referenciados –tal y como se puede ver a continuación–, pero no analizados en la tesis) que forman parte de dicha *línea* o están muy cercanos a ella, y que podrían aportar conceptos que *refuerzen o amplíen las conclusiones de esta tesis*. Algunos de ellos son:

a. El pensamiento de personas que conformaron lo que se denominó «Seminarios socráticos» o «Programas de los “Grandes libros”», como, por ejemplo: Alexander Meiklejohn, John Erskine, Stringfellow Barr, Scott Milross Buchanan, Mortimer Jerome Adler, Robert Maynard Hutchins. Así como el pensamiento y trabajo sobre el método socrático de Nelson Leonard (cf. Parte I, Cap. I, § 1.4).

b. El pensamiento de personas que siguieron, en mayor o menor medida, la línea *aristotélica*, como por ejemplo: Teofrasto de Lesbos, Estratón de Lámpsaco, Licón de Tróade, Dicearco de Mesina, Aristógenes de Tarento, Demetrio Falero, Sátiro, Eudemo de Rodas, Andrónico de Rodas, Zenón de Citio, el *estoicismo*, el *iusnaturalismo*, Avicena, Averroes, Maimónides, Santo Tomás de Aquino, la *Alta Escolástica*, Pietro Pomponazzi, Francisco de Vitoria, la *Escuela de Salamanca*, Ayn Rand, Ludwig von Mises, Murray Rothbard, la *Escuela Austriaca de Economía* (cf. Parte I, Cap. II, § 2.6.).

c. El pensamiento de personas que podrían incluirse dentro de lo que se ha denominado el *movimiento de la reflexión filosófica de la existencia*, como pueden ser: Henri Bergson, Maurice Blondel, Max Scheler, Friedrich Wilhelm Nietzsche, Miguel de Unamuno, Nicolai Alexándrovich Berdyáyev, Fiódor Mijáilovich Dostoievski, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka, Simone de Beauvoir, Maurice Merleau-Ponty, Mijaíl Yúrievich Lérmontov, André Malraux, Antoine de Saint-Exupéry, Samuel Barclay Beckett, Albert Camus o Jean Genet (cf. Parte I, Cap. III, § 3.2.). Analizar el pensamiento de Martin Heidegger, para demostrar porqué queda fuera del pensamiento *existencialista* en los términos establecidos en esta tesis (cf. Parte I, Cap. III, § 3.1.).

d. En pensamiento de autores relacionados con la *fenomenología* de Edmund Husserl, en los términos y conclusiones realizadas en esta tesis, tales como: Immanuel Kant, David Hume, Gottfried Wilhelm Leibniz, Bernard Placidus Johann Gonzal Nepomuk Bolzano, Franz Clemens Honoratus Hermann Brentano. (cf. Parte I, Cap. IV, § 4.1.).

e. El pensamiento de autores relacionados con el concepto de *conocimiento tácito* de Michael Polanyi, tales como: Marjorie Glicksman Grene, Carl Stumpf, Wolfgang Köhler, Max Wertheimer, Kurt Lewin, Kurt Koffka o la *Psicología Gestalt* en general (cf. Parte I, Cap. V, § 5.1.). Autores que han demostrado, indirectamente, aspectos propios del *conocimiento tácito*, como Lazaurs y McCleary o Eriksin y Kuethe, y la *subcepción* en términos generales. Así como autores que han experimentado aspectos de la dinámica de la *percepción* muy vinculados al *conocimiento tácito*, como Snyder y Pronko o Kottenhoff (cf. Parte I, Cap. V, § 5.3.). Y autores que han utilizado otros términos para referirse a la misma realidad y relación existente entre *conocimiento tácito* y *conocimiento técnico*, como Michael Joseph Oakeshott o Friedrich August von Hayek (*tabla 13*).

f. El pensamiento de autores vinculados a las ideas de Carl Rogers, como: Lao-Tsé, Kurt Goldstein, Martin Buber, Otto Rank, Jessie Taft, Frederick H. Allen, Virginia Robinson, y otros respecto de la *terapia de relación*. (cf. Parte I, Cap. VI, § 6.1.).

g. El pensamiento de autores que han utilizado el término o concepto de *coaching*, o vinculados directamente al mismo, *antes* que la disciplina se conformara como tal, y que estaban relacionados con la *no directividad* o con el *counseling*, tales como: Elton Mayo, F.J. Roethlisberger y William J. Dickson, Richard G. Kopff o Lovin y Casstevens (cf. Parte I, Cap. VI, § 6.5.).

h. El pensamiento de autores vinculados a los conceptos utilizados por Tim Gallwey, y sus posibles influencias (que se añaden a las referenciadas anteriormente), tales como: Robert Bobby Tyre Jones, Daisetsu T. Suzuki, Eugen Herrigel, Prem Pal Singh Rawat (Gurú Maharaj Ji), Fritz Perls o Roberto Assagioli. (cf. Parte I, Cap. VII, § 7.1.).

2. **Investigaciones respecto al fundamento científico de primera referencia (ante *actio*):** En el segundo capítulo de la segunda parte de la tesis, se desarrolla el *fundamento científico axiomático-lógico-deductivo*, y que conforma el punto de *referencia* más sólido. Algunas posibles líneas de investigación dentro de esta área, podrían ser:

a. Estudio analítico para la incorporación de otros *axiomas*, que, vinculados a los expuestos, puedan aportar, aún, mayor solidez.

b. Estudio de comprobación *lógico-deductiva* de los *axiomas*, *categorías* y *teoremas* desarrollados, que permitan detectar posibles fallos en el razonamiento, y verificar cómo afectaría a las *deducciones* realizadas.

c. Extensión o ampliación en la *articulación* de la *naturaleza* de las *categorías* de la *acción humana intencional* sintetizadas en la *tabla 30*.

d. Análisis sobre el *alcance* de los *principios rectores* (*tabla 31*), y su relación con las *categorías de la acción humana intencional* (*tabla 30*).

e. Ampliación del análisis *lógico-deductivo* para el abordaje de grupos, equipos u organizaciones teniendo en cuenta las deducciones *praxeológicas* establecidas en el concepto de *sinergias* (Ravier, 2016b), debido a que, a través de éste último, se ha procurado describir la realidad *praxeológica* de las organizaciones.

3. **Investigación respecto al *fundamento científico de segunda referencia (post actio)*:**

En el tercer capítulo de la segunda parte de la tesis, se desarrolla el *fundamento científico* que incluye *postulados subsidiarios empíricos*, y que conforma un *punto de referencia* que requiere *experimentación* u *observación empírica*.

Algunas áreas de investigación posibles son:

- a. Investigación *empírica* sobre la *naturaleza, estructura y dinámica* del *componente tácito del conocimiento humano* o *coeficiente personal del conocimiento*.
- b. Investigación *empírica* sobre los efectos y resultados de la *no transferencia* o *no directividad*, según los términos expresados en esta tesis, en los diferentes aspectos o áreas del ser humano.
- c. Investigación *empírica* de la *dinámica y resultados* del *engendramiento* dentro de las *conversaciones de coaching*.

4. **Investigación respecto al *fundamento científico de tercera referencia (in actio)*:**

En el cuarto capítulo de la segunda parte de la tesis, se desarrolla el *fundamento científico* que incluye los elementos claves de la *aplicación teórica* del *coaching*. Algunas áreas de investigación posibles son:

- a. Profundizar en las implicancias y alcances de la aplicación de la *pirámide de coherencia científica orientada a la práctica profesional* según se establecen en la comparativa entre ambos *paradigmas* y las *relaciones* o *procesos de ayuda* que las componen.
- b. Tipificar, según la *Matriz situacional conocimiento y tiempo*, las áreas, entornos, temáticas u objetivos que son más idóneos para la *implementación* del *coaching* en los términos establecidos en esta tesis.
- c. Ampliar la articulación del *enfoque competencial* presentado en esta tesis, extendiendo la descripción, tanto de las *3 categorías competenciales estructurales* como de las *4 meta-competencias conversacionales*.
- d. Diseño y desarrollo de *herramientas* específicas para utilizar en las *relaciones, procesos y conversaciones de coaching*.
- e. Analizar y desarrollar los aspectos claves para la implementación de la *teoría general del coaching* en el ámbito de grupos, equipos y organizaciones.