

UNIVERSIDAD EAN

FACULTAD DE ESTUDIOS EN AMBIENTES VIRTUALES

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA UN ELEMENTO DE COACHING EN LOS
INSTRUCTORES DE LA COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA Y
POBLACIONES ESPECIALES DEL CENTRO DE SERVICIOS FINANCIEROS DEL
SENA

AUTOR

YECID ALBERTO OCHOA LARROTA

DIRECTOR

OMAR ORLANDO OVALLE MORA

BOGOTÁ, D.C. MARZO DE 2019

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
1. PROBLEMA	12
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Formulación del problema	14
2. OBJETIVOS	15
2.1 Objetivo General.....	15
2.2 Objetivos específicos	15
3. JUSTIFICACIÓN	16
4. MARCO TEÓRICO	17
4.1 Origen del <i>coaching</i>	17
4.2 <i>Coaching</i>	20
4.2.1 <i>Coaching</i> Educativo.	21
4.3 <i>Coach</i>	22
4.3.1 Líder <i>coach</i> -docente.....	24
4.4 Competencia Comunicativa.....	25
4.4.1 La Comunicación	26
4.4.4.1 <i>La comunicación Directa:</i>	27
4.4.4.2 <i>La comunicación de apoyo:</i>	27
4.5 Métodos de <i>Coaching</i>	32
4.5.1 Método <i>GROW</i>	32
4.5.2 Método <i>OUTCOMES</i>	33
4.5.3 Método <i>ACHIVE</i>	35
4.5.4 Método <i>CARE</i>	35
4.6 Proceso de <i>Coaching</i>	37
4.6.1 Proceso de <i>coaching</i> a nivel de grupo.....	37
4.6.2 Proceso de <i>coaching</i> a nivel Individual.....	38
4.7 Modelo Pedagógico del SENA.....	41
4.7.2 Componente Axiológico	44
4.7.3 Componente Epistemológico	44
4.7.4 Ciencia y Tecnología.....	45

4.7.5 Enfoque para el desarrollo por competencias	46
<i>Competencia Laboral:</i>	48
<i>Competencia Social:</i>	49
<i>Competencia General sin objetivos:</i>	49
4.7.6 Componente pedagógico.	49
4.8 Antecedentes	52
5. HIPÓTESIS	56
6. METODOLOGÍA.....	57
6.1 Tipo de Investigación.....	57
6.2 Población y muestra.....	57
6.2.1 Edad.....	58
6.2.2 Profesión.....	58
6.2.3 Nivel educativo	59
6.2.4 Experiencia docente	59
6.3 Instrumentos de recolección de datos	60
6.3.1 Matriz de evaluación	60
6.3.2 Cuestionario.....	61
7. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	66
7.1 Diagnóstico	66
7.1.1 Matriz de evaluación.....	66
7.2 Análisis de cuestionario	76
7.2.1 Conocimiento en Coaching.....	77
7.2.1.1 <i>Pregunta 1. ¿Tengo conocimiento acerca de un proceso de coaching, los métodos existentes, las fases y en qué momento debo aplicarlo?</i>	77
7.2.1.2 <i>Pregunta 2. Cuándo una persona presenta un problema u oportunidad de mejora, ¿soy un guía para lograr que lo supere por medio de su propia reflexión, haciendo que las acciones procedan de sí mismo?</i>	77
7.2.1.3 <i>Pregunta 20. ¿Dentro de la labor de instructor identifico y comprendo cuando es adecuado generar una instrucción y cuando realizar una recomendación?</i>	78
7.2.2 Ofrecimiento de retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora.....	81
7.2.2.1 <i>Pregunta 3. ¿En cualquier situación donde implique corregir o reforzar reflejo con sinceridad mis opiniones?</i>	82

7.2.2.2	<i>Pregunta 4. Cuando se presenta una situación que implique realizar un plan de mejoramiento para el aprendiz, ¿no me centro en los temas personales sino en el problema y en la forma que se puede superar?</i>	82
7.2.2.3	<i>Pregunta 5. ¿Los planes de mejoramiento que se aplican a un aprendiz se explican por medio de ejemplos acerca del incumplimiento de alguna norma social o de la institución? ...</i>	83
7.2.2.4	<i>Pregunta 6. Cuando se aplica un plan de mejoramiento con el aprendiz, ¿se robustece la relación aprendiz-instructor?</i>	84
7.2.2.5	<i>Pregunta 7. Cuando se realiza un plan de mejoramiento, ¿describo de manera clara lo sucedido, los aspectos positivos y negativos, los efectos futuros y mis opiniones manteniendo imparcialidad?</i>	85
7.2.2.6	<i>Pregunta 8. Cuando busco corregir o desarrollar aspectos específicos del aprendiz, ¿las acciones para mejorar provienen de mí (instructor) o son sugeridas por el aprendiz? ...</i>	86
7.2.3	<i>Comunicación de apoyo</i>	88
7.2.3.1	<i>Pregunta 9. ¿En el proceso de comunicación con el aprendiz se fortalece su autoestima y seguridad?</i>	88
7.2.3.2	<i>Pregunta 10. ¿Escucho a las otras personas de manera activa sin importar que los comentarios sean contrarios a mi opinión?</i>	88
7.2.3.3	<i>Pregunta 11. ¿Trato a todas las personas con las que interactué de la misma manera, a pesar de las diferencias académicas o sociales que se puedan presentar?</i>	89
7.2.3.4	<i>Pregunta 12. ¿Soy abierto a nuevas ideas y opiniones por parte de los aprendices a pesar de ser experto en un tema o especialidad?</i>	90
7.2.3.5	<i>Pregunta 13. Cuando se genera un debate o discusión con un aprendiz o aprendices ¿busco llegar a un punto en común?</i>	91
7.2.3.6	<i>Pregunta 14. Cuándo el aprendiz tiene un plan de mejoramiento, ¿mis comentarios al respecto son puntuales y claros en todos los casos?</i>	91
7.2.3.7	<i>Pregunta 15. ¿Se me facilita la comunicación e interacción con los aprendices?</i>	92
7.2.3.8	<i>Pregunta 16. ¿La comunicación con el aprendiz se realiza en primera persona “yo” haciéndome responsable de lo expresado ejemplo: yo opino o en tercera personal “él, ella, ellos “ejemplo: se dice que?</i>	93
7.2.3.9	<i>Pregunta 17. ¿Ante una situación compleja o difícil a nivel académico o personal del aprendiz yo solamente brindo comprensión (lo lamento) y no aconsejo (doy retroalimentación)?</i>	93
7.2.3.10	<i>Pregunta 18. Para entender al aprendiz ¿formulo preguntas que indagan o cuestionan su opinión?</i>	94
7.2.3.11	<i>Pregunta 19 ¿Interactúo de manera permanente con el círculo de personas que me rodean fuera de los ámbitos cotidianos?</i>	95
8.	<i>CONCLUSIONES</i>	98

REFERENCIAS..... 100

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre educación tradicional y coaching educativo.....	25
Tabla 2. Comunicación Descriptiva.....	28
Tabla 3. Tipos de Escucha	31
Tabla 4. Componentes en común modelo GROW, OUTCOMES, ACHEVE y CARE.....	36
Tabla 5. Briefing para el coaching.....	39
Tabla 6. Competencias transversales establecidas en el SENA.....	48
Tabla 7. Competencias básicas establecidas en el SENA.....	48
Tabla 8. Datos Selección muestra.....	57
Tabla 9. Distribución de Frecuencias edad	58
Tabla 10. Distribución de frecuencias profesión	59
Tabla 11. Distribución de frecuencias nivel educativo.....	59
Tabla 12. Distribución de frecuencias experiencia docente.....	60
Tabla 13. Matriz de evaluación.....	60
Tabla 14. Libro de códigos información muestra	61
Tabla 15. Libro de códigos cuestionario.....	61
Tabla 16. Desarrollo matriz de evaluación.	66
Tabla 17. Plan de mejoramiento y componentes en común de un método de coaching.....	71
Tabla 18. Distribución de frecuencias pregunta 1.	77
Tabla 19. Distribución de frecuencias pregunta 2	78
Tabla 20. Distribución de frecuencias pregunta 20.	79
Tabla 21. Distribución de frecuencias variable conocimiento en coaching.....	79
Tabla 22. Estadísticos descriptivos variable conocimiento en coaching	80
Tabla 23. Correlación Rho de Spearman pregunta 1.	81
Tabla 24. Distribución de frecuencias pregunta 3.	82
Tabla 25. Distribución de frecuencias pregunta 4.	83
Tabla 26. Distribución de frecuencias pregunta 5.	84
Tabla 27. Distribución de frecuencias pregunta 6.	85
Tabla 28. Distribución de frecuencias pregunta 7.	86
Tabla 29. Distribución de frecuencias pregunta 8.	86
Tabla 30. Estadísticos descriptivos variable retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora.	87
Tabla 31. Distribución de frecuencias pregunta 9.	88
Tabla 32. Distribución de frecuencias pregunta 10.	89
Tabla 33. Distribución de frecuencias pregunta 11.	90
Tabla 34. Distribución de frecuencias pregunta 12.	90
Tabla 35. Distribución de frecuencias pregunta 13.	91
Tabla 36. Distribución de frecuencias pregunta 14.	92
Tabla 37. Distribución de frecuencias pregunta 15.	92
Tabla 38. Distribución de frecuencias pregunta 16.	93
Tabla 39. Distribución de frecuencias pregunta 17.	94
Tabla 40. Distribución de frecuencias pregunta 18.	95

Tabla 41. Distribución de frecuencias pregunta 19.	95
Tabla 42. Estadísticos descriptivos variable comunicación de apoyo.	96
Tabla 43. Media de las variables.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fases del coaching en el ámbito educativo.....	37
Figura 2. Objetivos de la formación integral.	42
Figura 3. Componentes generales del modelo pedagógico de la formación integral del SENA ..	42
Figura 4. Referentes y autores relativos al modelo pedagógico de la formación profesional integral del SENA.....	43
Figura 5. Referentes Código de ética SENA	44
Figura 6. Elementos estructurales del modelo pedagógico.....	52
Figura 7. Rangos de edad.....	58
Figura 8. Medidas formativas.	69
Figura 9. Documento de trabajo llamado de atención	72
Figura 10. Formato plan de mejora.....	73
Figura 11. Temas de plan de mejora y componentes en común de los métodos de coaching.....	74
Figura 12. Documento de trabajo informe o queja.	75
Figura 13. Citación comité.....	75
Figura 14. Formato descargos.....	76

RESUMEN

En este trabajo se realiza una revisión de la literatura relacionada con el *coaching* y del elemento de la comunicación de apoyo como una de las principales herramientas para realizar un proceso de *coaching* exitoso, lo anterior en torno al rol del instructor de la coordinación académica de articulación con la educación media y poblaciones especiales del centro de servicios financieros del SENA en la ciudad de Bogotá y su papel fundamental en el modelo pedagógico que busca un proceso de formación integral del aprendiz, analizando aspectos de la comunicación de apoyo y de *coaching* en dichos instructores con el objeto de identificar el nivel de dicha competencia.

Cada capítulo busca contextualizar conceptos como la comunicación efectiva y de apoyo, el *coaching*, métodos de *coaching*, *coaching* educativo, entre otros, que permiten identificar aspectos comunes entre el perfil instructor SENA y un *coach*, y que admiten, por medio de la comunicación de apoyo, encaminar al instructor a ser un líder *coach* docente.

Asimismo, se busca revelar si el nivel actual de dicha competencia en el equipo de instructores permitiría llevar a cabo un proceso de *coaching* con el aprendiz para aplicarlo en aquellos conductos establecidos por el modelo pedagógico de la institución que buscan desarrollar las oportunidades de mejoras académicas o de conducta.

Palabras clave: SENA, coaching, comunicación, educación

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se encuentra en el campo de investigación de emprendimiento y gerencia, grupo G3PYMES y línea de investigación de liderazgo organizacional de la Universidad EAN, mediante el cual se analiza la competencia comunicativa como elemento de *coaching*, en los instructores de la coordinación académica de articulación con la educación media y poblaciones especiales del centro de servicios financieros del SENA en la ciudad de Bogotá.

La razón de la investigación se plantea por la necesidad de comprender el nivel de competencia comunicativa del instructor con el objeto de analizar posibles oportunidades de mejora que le permitan fortalecer su rol en el proceso de formación integral del aprendiz enfocado en la implementación de medidas formativas, teniendo en cuenta oportunidades de mejora identificadas en el centro de servicios financieros y que involucran al instructor como: baja calidad de la enseñanza, poca orientación pedagógica, falta de motivación, entre otras.

Se introduce en los conceptos de la investigación como el *coaching*, el modelo pedagógico del SENA y la competencia comunicativa. El *coaching* es una metodología que se está utilizando en distintas actividades como la empresarial, la educativa entre otras, la cual involucra un *coach* quien es el encargado de liderar el proceso y un *coachee* quien es la persona que se involucra en el proceso y está interesada en lograr un resultado exitoso, con el objetivo de superar las oportunidades de mejora identificadas por medio de una serie de acciones determinadas por el *coachee*, situación que implica un alto nivel de competencia de comunicación que está ligado con los procesos de formación.

El desarrollo de la investigación se apoya en herramientas como una matriz de evaluación, comparativos entre otros, que permiten procesar la información y los conceptos como el modelo pedagógico el cual es la base de todo el proceso de formación integral del SENA, y es el encargado de determinar todos los parámetros como los roles de cada una de las partes, el rol del instructor es ser mediador ante un rol activo por parte del aprendiz en su formación, roles que se originan de sus fuentes teóricas tales como el constructivismo, el humanismo, la filosofía existencialista entre otras, que aportan al modelo pedagógico como a la metodología del *coaching*, y hacen que ambas presenten similitudes.

La esencia del *coaching* tiene una fuerte relación con la competencia comunicativa, la cual involucra no solo una comunicación oral y sencilla, sino conlleva una comunicación que es

denominada de apoyo cuyos componentes son diversos como la escucha, ser propia, que valide a las personas entre otras características la cuales se abordan por medio de cuestionario adaptado al planteado por Whetten & Cameron (2011), el cual es un instrumento diseñado para descubrir el nivel de competencia en la comunicación de apoyo.

Finalmente se analiza la información de manera cuantitativa y cualitativa partiendo de la competencia comunicativa que es un elemento del *coaching* que puede complementar el modelo institucional y llevar a que el docente utilice en procesos como las medidas formativas que comprenden: los llamados de atención y planes de mejoramiento, que son las herramientas que actualmente posee el instructor para trabajar las oportunidades de mejora que tiene el aprendiz en sus distintos ámbitos académicos y conductuales, por tal motivo el identificar los objetivos y procesos de la herramienta actual conllevan a equiparar similitudes con las distintas metodologías de *coaching* existentes como *GROW*, *OUTCOMES*, *ACHEVE* y *CARE*, mostrando como el *coaching* complementaría la labor del instructor al momento de ejecutar las medidas.

La investigación analiza el nivel de competencia que se tiene en el momento, y se busca responder si el actual nivel de comunicación de los instructores de articulación con la educación media y poblaciones especiales del centro de servicios financieros del SENA en la ciudad de Bogotá es adecuado para realizar procesos de *coaching* durante la ejecución de medidas formativas teniendo en cuenta la competencia del instructor como el proceso.

1. PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La educación es un eje fundamental para lograr el crecimiento de una sociedad, organismos internacionales como la ONU (2019) resaltan la importancia y necesidad de tener una educación que sea equitativa, tenga cobertura y muy buena calidad, datos de esta organización indican que aproximadamente 617 millones de jóvenes en el mundo carecen de conocimientos básicos y tienen un nivel mínimo de alfabetización. En Colombia datos del ministerio de educación indican que el 62% de los jóvenes que terminaron no lograron acceder a la educación superior, Redacción VIVIR (2018).

La inclusión en la educación es un factor fundamental de desarrollo es por esto que la instituciones públicas de educación juegan un papel trascendental, del año 2007 al 2016 los estudiantes de educación superior pasaron de 1,36 millones a 2,39 millones de los cuales el 53% estudian en instituciones públicas y el resto en privadas, ubicando a Colombia como el segundo país con más estudiantes universitarios en latinoamérica,Portafolio (2018); intituciones como el SENA es la más grande del país con 33 sedes regionales y 117 centros de aprendizaje, brindando una formación con enfoque al trabajo y covertura a nivel nacional.

Como lo plantea ONU (2019) la cobertura es fundamental para el desarrollo de los países sin embargo debe estar acompañado de un nivel alto de calidad donde el docente es fundamental para tener altos estandares, teniendo en cuenta que el estudiante es un agente activo de su proceso de formación; organizaciones como la OCDE, la fundación Ramón Areces, la Fundación Europea Sociedad y educación y la consultora inglesa Mckinsey plantearon las características de un docente de alto desempeño como, La Nación (2017):

- Alto dominio del lenguaje en todas sus formas.
- Alto conocimiento y análisis matemático
- Capacidades interpersonales como inteligencia emocional, capacidad de comunicación entre otras
- Aprendizaje continuo
- Alta motivación

La búsqueda de mejores estándares de educación lleva a que se utilicen nuevos métodos que permitan una mayor construcción del conocimiento y como expone el Banco Mundial el desarrollo de competencias blandas como: liderazgo, trabajo en equipo, claridad de propósito, organización y seguimiento, y capacidad de influenciar que se requiere por parte de los empresarios, Granja (2017); esta necesidad a llevado a que métodos como el coaching se implementen cada vez más no solo en la grandes compañías sino en el sector educativo empoderando a los alumnos en su formación académica y de competencias.

El SENA tiene un papel fundamental en la educación como en el futuro desarrollo del país, su formación tiene como centro la integralidad enfocada al sector productivo y hacia la sociedad, con un modelo pedagógico basado en la participación activa de los estudiantes, sin embargo cifras del ministerio de educación indica niveles de deserción entre el 50% y 60% en los niveles técnicos y técnico profesional, en el caso del Centro de servicios financieros estudio realizado por Torres , Mercedes, Arteaga & López (2017) permitio identificar que dicha población se caracteriza por: bajo nivel académico, limitantes de acceso financiero y dificultad en orientación vocacional, y las principales causales de riesgo desercion se concentran en:

VARIABLES INTERNAS DEL SENA ACADÉMICAS:

- Baja Calidad en la enseñanza
- Poca orientación pedagógica
- Método de estudio inadecuado

VARIABLES INTERNAS DEL SENA ORGANIZACIONALES:

- Incoformidad con la formación recibida
- Falta de recursos físicos para la formación
- Insatisfacción con el desempeño de instructores

VARIABLES EXTERNAS DEL SENA CONTEXTUALES:

- Falta de tiempo
- Dificultad en los horarios

VARIABLES EXTERNAS DEL SENA PERSONALES:

- Motivacionales
- Problemas familiares

Variables externas del SENA socioeconómicos:

- Problemas económicos
- Trabajo

En este sentido el docente tiene un rol fundamental en lograr que el estudiante alcance a lograr su proceso de formación integral, por tal motivo es importante estudiar la competencia de la comunicación la cual es una característica en una educación de alto desempeño y adicional es la base para la aplicación de métodos como el coaching educativo el cual permite involucrar al estudiante en su formación y lo lleva a comprometerse y generar cambios a partir de sus propias acciones.

1.2 Formulación del problema

¿Tienen los instructores de la coordinación académica de articulación con la media y poblaciones especiales del centro de servicios financieros del SENA el nivel de competencia de comunicación necesaria para realizar un proceso de coaching?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Analizar la competencia comunicativa de los instructores del SENA para la aplicación de proceso de *coaching* en las medidas formativas establecidas en el modelo pedagógico de la institución.

2.2 Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico con base en los componentes del modelo pedagógico del SENA y teniendo en cuenta los fundamentos teóricos del *coaching*.
- Aplicar un cuestionario de comunicación en el rol del instructor, para el reconocimiento de la competencia comunicativa en los instructores de la coordinación del SENA
- Evaluar la competencia comunicativa de los instructores a partir del cuestionario de comunicación en el rol del instructor.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación es uno de los principales pilares que potencializa el desarrollo de un país y mejora su competitividad a nivel internacional, en el caso colombiano pruebas como la PISA muestran un rezago ante otros países, en este sentido entidades internacionales como la OCDE (2016, p. 6) sugieren que: “ será esencial empoderar a los docentes brindándoles el apoyo necesario para una enseñanza eficaz e invirtiendo en la dirección escolar”, el mejorar las capacidades de los docentes e instructores fortalece la estructura educativa y mejora la calidad de la educación; entidades como el SENA fomentan la educación técnica y tecnológica que permiten a los aprendices ser competitivos en el mercado laboral, además de brindar oportunidades a personas de recursos limitados, es por esto que los instructores tienen un papel trascendental en desarrollar capacidades académicas y habilidades como comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, entre otras.

El instructor o docente juega un papel fundamental en la sociedad colombiana, ya que es el encargado de formar la futura fuerza laboral del país, gestora de la producción, innovación y transformación económica como social; en este sentido organismos como el BID (2016) plantean entre los consejos para mejorar la educación en Colombia y como aspecto fundamental tener maestros efectivos, es decir, formadores talentosos con la capacidad de formar y preparar, personas con talentos y habilidades diferenciadoras.

Con base en lo anterior, se hace necesario fomentar habilidades diferenciadoras como el *coaching* educacional que hacen de los docentes o instructores personas con la capacidad de desarrollar a los seres humanos que tiene a cargo haciendo un proceso de enseñanza más efectivo, el Ministerio de Educación Nacional (2013) ubica al *coaching* como parte del proceso de transformación de la educación, donde no se transmite únicamente datos y conocimientos sino que convierten al docente en un innovador permanente que colabora, acompaña, personaliza y fomenta la práctica de aprender a aprender, es decir, involucra al estudiante en su proceso formativo como parte activa; es por esto que se hace necesario realizar un análisis de la comunicación de apoyo como elemento de *coaching* educacional que es utilizado actualmente por los instructores del SENA en el centro de servicios financieros de la coordinación académica de articulación con la media y poblaciones especiales, lo que permitirá hacer un diagnóstico y encontrar las oportunidades de mejora existentes.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Origen del *coaching*

El origen del *coaching* no se centra en una única disciplina sino envuelve distintas áreas académicas, corrientes de pensamiento e involucra la transformación histórica que ha enfrentado el ser humano, en este sentido Ravier (2005, p. 17) concibe que el origen del *coaching* es: “el propio devenir de la interacción de la historia del hombre y la historia personal de quienes participan en el proceso de *coaching*”, esto indica que el *coaching* se fundamenta teóricamente, pero no se limita a conceptos o prácticas establecidas sino involucra la historia del individuo con el fin de generar una conexión, es la unión de un medio o medios que le permiten llegar a un fin que será el potencializar a la persona.

El origen del *coaching* no es exacto, sin embargo autores como Bou Pérez (2010) y Martínez (2005) coinciden en que las raíces del *coaching* se encuentran relacionadas con la filosofía, convirtiendo el conocimiento en aplicación práctica, lo que implica que uno de sus principales orígenes proviene de filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles; por ejemplo, Bou Pérez (2010) expone dos fases utilizados por el método socrático mediante el cual, a través del diálogo, se van cuestionando los conceptos, dichas fases son la ironía y la mayéutica.

La ironía es una de las fases trascendentales que permite al ser humano entrar en un proceso de reflexión que lo conlleve una verdad, Martínez (2005, p. 4) reconoce que:

En Sócrates la ironía se mezcla con la cortesía cuando esta extrema su modestia hasta decir que él es lento y gárrulo y que no llega a poner en claro las cosas, el alcance de la ironía o modestia socrática se hace patente una vez que en el descubrimiento de la verdad nos encontramos ante la siguiente alternativa: o llegamos a alcanzarla o por el contrario, nos debemos convencer que no sabemos lo que ignoramos.

Es decir, por medio del cuestionamiento se busca encontrar una verdad que trascienda en una oportunidad de mejora para la persona. Por otra parte, Morchón Camino (2017, pár 28) expone la mayéutica como:

Un método que se basa en el conocimiento a través del cuestionamiento y consiste en interrogar a una persona para hacer que se dé cuenta de aspectos sobre su vida a través de sus propias conclusiones y no a través de un conocimiento previo.

Lo que implica un proceso donde la persona debe generar autoconocimiento que le permita encontrar una verdad de sí mismo, como lo indicó Sócrates se traduce en la frase Conócete a ti mismo; Rodríguez y Estrada (2012, p. 9) presentan la mayéutica socrática como uno de los primeros antecedentes filosóficos que aportaron al desarrollo del *coaching*, donde “a través de preguntas reveladoras, orientaba a sus interlocutores en la búsqueda de la verdad, exponiendo las bases de sus falsas creencias.”

Es importante tener en cuenta que no fue solo Sócrates quien aportó al desarrollo del *coaching*, otros filósofos como Platón y Aristóteles generaron aportes, Morchón (2017) expone los diálogos de Platón como un mecanismo mediante el cual se usan preguntas que permiten generar conversaciones que dan como resultado la producción de conocimiento, mientras la filosofía de Aristóteles por medio de la búsqueda de la felicidad se convierte en un centro que rige la experiencia humana, otros autores como Ravier (2005) concibe los diálogos de Platón como “la estructura de sus diálogos, como sesiones de *coaching* primitivas”, donde las preguntas se convierten en herramientas de trabajo; por otra parte, Ravier (2005, p. 15) sintetiza la enseñanza de Aristóteles en mostrar como: “el hombre puede llegar a ser lo que desee, dependiendo de las cosas que grabe en ella”, las cuales se induce por medio de EL SER y EL DEBER SER.

Otra de las influencias que ayudaron a formar la disciplina del *coaching* fueron el constructivismo, la filosofía existencialista, el método fenomenológico, la psicología humanista, el entrenamiento deportivo, entre otros.

El constructivismo es una de las corrientes que genera aportes importantes a la disciplina del *coaching*, como lo plantea Bermejo (2005) en el contexto educativo transforma el proceso de transferencia de conocimiento tradicional mediante el cual existe un solo sujeto activo que recibe un mensaje, en este sentido el conocimiento se da mediante la construcción que realiza la persona como efecto de un proceso de interacción, el cual se da de manera múltiple con varios elementos como: la persona, el docente, el contexto, entre otros, por lo cual Bermejo (2005) concibe dos principios importantes:

- La persona es el centro de la enseñanza.
- La persona es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje (transformador y constructor).

Estos dos principios contribuyen a la disciplina del *coaching* involucrando al individuo como responsable de su crecimiento y parte activa de un proceso donde se construye de manera propia,

en este sentido Pérez et al. (2010, p. 294) sintetizan en una frase un gran aporte de esta corriente “el conocimiento no se descubre, sino que se construye”.

Por otra parte, Giráldez y Van Nieuwerburgh, (2016, p. 7) concibe aportes de la filosofía existencialista al *coaching* como: “considerar que cada persona puede elegir su proyecto de vida, y lo hace a través de la conciencia, la libertad y la responsabilidad, [...] adicionalmente la idea de que el *coach* ha de escuchar sin juzgar, absteniéndose de todo prejuicio”, en este sentido Escalante (2016) concibe la influencia de la filosofía existencialista como una forma de reflexión del Ser, enfocándose en aspectos en cuestionamientos constructivos como el ¿qué?, al ¿cómo?, y al comportamiento del individuo en vez del ¿por qué?; como sintetiza el autor, la filosofía existencialista aporta al coaching la: reflexión.

El método fenomenológico Echeverría (s. f., p. 74) los concibe como “un método de investigación que se basa en separar un fenómeno de sus explicaciones, otorgando gran prioridad al fenómeno, y a la vez, suspendiendo el juicio ofrecido por las teorías que hablan acerca de él”, en este sentido la fenomenología aporta al *coaching* un acercamiento para centrarse en los aspectos más importantes a desarrollar en las personas haciendo un proceso reflexivo que hace uso de las experiencias y la observación. Por otra parte, Escalante (2016) expone el aporte de la fenomenología desde la perspectiva del *coach*, en este sentido afirma que es una forma de comprender el entorno del *coachee*, entendiendo la situación y no juzgando lo que lleva a que el *coachee* se pueda expresar de manera sincera.

La psicología humanista es otra de las corrientes que tiene gran influencia en el *coaching*, Bou (2013), al citar a Leonardo Ravier, expone las líneas principales de la psicología humanista y que complementan o usan el *coaching*, las cuales son:

- En su condición de ser humano, la persona es más que la suma de sus partes, debiéndose subrayar la peculiaridad y distintividad de cada uno de nosotros.
- El ser humano es y se desarrolla en función de las interrelaciones psicosociales que establece.
- La particularidad del ser humano es su capacidad de ser consciente.
- La persona tiene capacidad de elegir y decidir con libertad, desde los contenidos de su conciencia.
- El ser humano es intencional, vive orientado hacia metas, objetivos, deseos, en función de razones, motivaciones, creencias y valores.

Desde el punto de vista de Bayón Mariné (2014, p. 177) el humanismo trabaja en tres enfoques principales: auto-conocimiento, la auto-crítica y la auto-actualización, cuyos conceptos claves incluyen:

- La visión de las personas orientadas al crecimiento, a la auto-actualización.
- La relación de colaboración cliente-*coach* (empatía, mirada positiva, autenticidad, congruencia, estilo poco directivo)
- Visión holística de la persona
- La capacidad del ser humano de responsabilizarse y elegir.

Otra de las disciplinas que ha generado aportes importantes al *coaching* es el entrenamiento deportivo, en este sentido Oltra et al. (2015) definen el *coaching* deportivo como la forma en que el entrenador despliega la capacidad física y mental de los deportistas para lograr resultados exitosos, el *coach* en la disciplina deportiva fortalece la mentalidad del deportista para que logre su máximo desempeño.

Por otra parte, Pierre y Amar (2007, p. 21) al analizar el *coaching* y el término *coach* exponen:

[...] la noción remite a los Estados Unidos de las décadas de 1950 y 1960, cuando los entrenadores deportivos, *coachs*, pusieron de relieve que hacía falta además del entrenamiento físico del deportista, un enfoque holístico que incluyera las dimensiones esenciales de lo mental y lo emocional.

Por tanto, el *coaching* es una disciplina que alimenta de distintas ramas con el fin de potencializar al ser humano.

4.2 Coaching

El concepto de *coaching* tiene distintas concepciones, sin embargo, el común denominador se centra en el ser humano y su potencial, autores como Siliceo (2006) lo plantean como un proceso que se encuentra asociado con:

- Liderazgo y tutoría
- Logro de metas y efectividad
- Desarrollo de individuos
- Desarrollo de equipos de alto desempeño
- Enriquecimiento de la cultura organizacional

Por otra parte, Menéndez (2011) concibe el *coaching* como: la forma de ayudar a otras personas, a tener objetivos claros y lograr que se generen resultados por medio del retar a la persona teniendo una guía y apoyo, para Albaladejo Mur (2010, p. 191) es:

El *coaching* profesional es una relación que se establece entre el profesional (coach) y su cliente, a través de una serie de entrevistas individuales. El cliente es el experto en su propia vida y en cómo construye su realidad. El coach es experto en comunicación, conoce el arte de hacer preguntas, cuestiona las realidades construidas por su cliente y le apoya para que construya realidades alternativas que le permitan mayor satisfacción personal.

Otros autores como Viteri (2014) la definen como un proceso o competencia que lleva a la persona a superar y encontrar las oportunidades que requieren una mejora, mediante un proceso de entrenamiento que conlleva la aplicación de acciones en un periodo de tiempo y que dan como resultado superar dichas oportunidades.

4.2.1 Coaching Educativo.

El *coaching* es una disciplina que involucra al ser humano y busca desarrollar su potencial, como se mostró anteriormente esta se ha alimentado de distintas disciplinas y puede ser aplicada a distintas actividades que desarrollan las personas, entre estas la educación, Giráldez y Van Nieuwerburgh (2016) conciben el *coaching* educativo como:

- Una conversación estructurada que tiene lugar entre dos personas.
- Un proceso no directivo cuyo objetivo es facilitar cambios de conducta y también maneras de pensar que se mantienen en el tiempo.
- Un proceso centrado en el aprendizaje y el desarrollo.

Para Villardón (2015, p. 164) el *coaching* en la actividad educativa lo define como: “[...] un proceso colaborativo, sistémico y orientado a resultados, enfocado a soluciones, en el que el líder facilita la mejora del rendimiento, logro de metas, aprendizaje auto-dirigido y crecimiento personal y profesional del interesado”, en este sentido Ortiz (2013, p. 39) expone el *coaching* educativo como: “un diálogo entre un educador-*coach* y el alumno -*coachee* en un contexto productivo y orientado a los resultados. El *coach* asiste, mediante la formulación de preguntas, apoyando y animando a los individuos para que encuentren sus propias respuestas”, Piñeiro, Martínez y Gullén (2013, p. 4) por su parte plantean:

El proceso de *coaching* educativo busca que el alumno/a sea capaz de identificar cuáles son sus limitaciones o sus creencias que le impiden alcanzar sus objetivos y aprender a gestionar sus valores y sus creencias limitantes y poderosas que le ayuden a gestionar sus recursos para alcanzar de manera eficaz sus objetivos.

El *coaching* educativo es, por tanto, una herramienta que es utilizada para llevar a un nivel más avanzado al estudiante partiendo de su propio interés y decisiones, haciendo que los objetivos se conviertan en retos, que le permitirán desarrollar habilidades y enfrentar limitantes.

Wisker, Exley, Antoniu y Ridley (2012) piensan en distintos momentos en que el *coaching* se convierte en una herramienta útil en la actividad educativa, ayudando a maniobrar distintos momentos en los que se requiere desarrollar el potencial de los alumnos, que implican cambio o transición, dichos momentos son:

- El inicio de una nueva asignatura o módulo
- El comienzo de un nuevo curso o semestre académico
- El comienzo de una relación de dirección de una tesis
- El establecimiento de una relación de tutoría personal
- Después de un acontecimiento específico o importante

4.3 Coach

El concepto de *coaching* y *coaching* educativo involucran al ser humano, no obstante, es el *coach* el encargado de guiar el camino por medio de distintas herramientas que permiten a la persona alcanzar sus objetivos, es decir, existen dos involucrados: *coach* (entrenador) y *coachee* (el cliente que percibe el *coaching*) en cuyo caso el primero asiste al segundo. Pantokha (2017).

Si bien *Coach* traduce entrenador en la disciplina del *coaching* este concepto trasciende para Viteri (2014), donde el *coach* es la persona que logra ejercer influencia sobre otras personas para que logre desarrollar su potencial y superar barreras existentes, generando reflexión y acción.

Por su parte, Muradep, Goldvarg, Perel de Goldvarg y Fierro (2015, s. p.) reconocen al *coach* como:

Un experto en *coaching*, pero no necesariamente en los temas que trae el cliente. El *coach* no tiene que tener una respuesta concreta para todas las inquietudes que trae el cliente, sino que tiene que explorarlas junto a él, para encontrar nuevas posibilidades, que hasta ese momento el cliente no veía.

En este sentido el *coach* no debe ser un conocedor de todos los temas, ya que no es un consultor sino un facilitador que permite encontrar alternativas de solución que potencializan las habilidades de las personas por un proceso reflexivo y estratégico, Accerto (2014, p. 3) define al *coach* como “el entrenador, instructor, formador o guía que dirige el proceso de *coaching* y facilita oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional a su aprendiz o coachee”

Las competencias que un *coach* tenga son importantes, ya que son las herramientas mediante las cuales puede realizar un proceso de *coaching* exitoso, para Vázquez (2017) las competencias no se aplican en todas las sesiones de *coaching* al tiempo, pero si deben estar presentes de manera permanente en un buen *coach*, dichas competencias las agrupa en tres conjuntos:

- Competencias que facilitan el aprendizaje y la obtención de resultados.
- Competencias para mantener una comunicación eficaz.
- Competencias para crear una buena relación con el cliente.

Para Arroyo (2012, p. 220) las principales competencias del *coach* son:

- Crear relaciones de confianza.
- Produce cambios culturales en su entorno.
- La gente lo elige como su mentor.
- Genera comunicación eficaz para la coordinación de acciones.
- Promueve el compromiso con los resultados.
- Estimula el trabajo eficiente de equipos de alto desempeño.
- Cambia la forma de observar situaciones y declara oportunidades en cada problema. Incrementa la capacidad de acción.
- Entrena a su grupo en el diseño de un futuro poderoso.
- Logra negociaciones en las que ambas partes ganan.

Las competencias que exponen ambos autores implican que el *coach* cuente con una serie de habilidades que le permitan hacer efectivas estas competencias, para Rodríguez (2008, p. 45) una de las habilidades fundamentales es la escucha activa de la cual concibe “la escucha activa es indispensable en el *coaching*, pues sin ella un *coach* no tendría la retroalimentación necesaria para formular las preguntas adecuadas en el momento oportuno”, la escucha activa se involucra en cada una de las competencias ya que por medio de estas permite realizar un diagnóstico de lo que el *coachee* requiere, Payares Serra (2010, p. 52) define la escucha activa como:

La habilidad que tiene una persona para captar, comprender, definir y responder adecuadamente a los sentimientos que expresa otra persona, es decir, la capacidad de centrarse en lo que manifiesta la otra persona, [...] si es capaz de escuchar activamente, podrá ayudarle a descargarse de esta actitud y canalizarle hacia una conducta adecuada, solamente por el hecho de que el colaborador se sienta comprendido.

Gómez (2013) expone tres dimensiones sobre las que gira la capacidad de un *coach*: conocimiento, actitud y habilidades, la primera se refiere a lo que sabe el *coach*, la segunda se refiere a predisposición para enfrentar algún hecho y la tercer dimensión se relaciona con lo que hace y cómo lo hace, donde se resalta de manera importante el papel de la comunicación y la asertividad que debe tener el *coach* al momento de transmitir la información.

Por su parte Molins (2012) agrupa de manera general las habilidades de comunicación como un motor del *coach* durante el proceso de *coaching*, el cual involucra en primer lugar la escucha activa anteriormente explicada, en segundo lugar la empatía la cual concibe el autor como ponerse en el lugar del otro con el fin de comprender de mejor manera la situación por la cual pasa la otra persona, en tercer lugar la formulación de preguntas como un proceso reflexivo y finalmente el *feedback* como proceso de realimentación.

4.3.1 Líder *coach*-docente

Como se mencionó anteriormente el *coaching* es una disciplina cuyo objetivo es llevar a un nuevo nivel a la persona, en este sentido puede utilizarse en distintas actividades como la educación donde el docente o instructor se convierte en líder *coach*-docente y el alumno se convierte en el *coachee*, para Bou Pérez (2010, p. 17) el líder *coach* docente es la persona encargada de “ayudar al alumno a desarrollar sus propios recursos, a ser consciente de sus propias pistas, y a ser capaz de alcanzar los objetivos o las metas que se ha trazado”; por otra parte, Monclús y Pereira, (2016) plantean el *coaching* como un complemento al proceso educativo que desarrolla el docente, es decir, que el docente hace uso de los aportes, fundamentos y técnicas del *coaching* para lograr un liderazgo educativo.

Con el uso del *coaching* en la educación se genera una transformación en el rol de docente a líder *coach* docente, Baquero y Cardona de Córtes (s. f.) explican que:

Pasa de ser el suministrador de información a generar conversaciones reflexivas sobre los planteamientos (conocimientos) de lo que significa el proceso educativo en la vida de cada uno de los estudiantes, explorando y gestionando sus metas personales, sus cogniciones-creencias- y emociones, de tal forma que se promueve el autoconocimiento y el desarrollo de

competencias, valores y habilidades para la vida, como lo son la autorregulación, el aprender a aprender, el trabajo cooperativo y la inteligencia emocional.

Por su parte, Armijos (2016) resalta diferencias entre la educación tradicional y la educación desde la perspectiva del *coaching* (Tabla 1):

Tabla 1. Diferencias entre educación tradicional y *coaching* educativo.

Educación Tradicional	<i>Coaching</i> Educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Profesor solitario. • Profesor dictador de clases • Énfasis en pasar datos y dar información. • Metodología y pedagogía (one way). • Se castiga y se juzga el error. • Estudiante sin autonomía. • Solo se valora la inteligencia lógico matemática y lingüística. • Uso inadecuado de la tecnología. • Actividad solo en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo docente entrenado. • Profesor como coach-facilitador • Énfasis en el aprendizaje y el aprender a aprender. • Metodología de redes colaborativas. • Se premia el error y se aprende con él. • Estudiantes autorresponsables. • Se valora las 8 inteligencias múltiples de Gardner. • La tecnología se la integra como herramienta de aprendizaje. • Se integra escuela, hogar, sociedad.

Fuente: Elaborado a partir de Armijos (2016, p. 4).

4.4 Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa es una capacidad que permite a la persona usar el lenguaje de una manera acertada y acorde con el entorno donde se encuentre, Ruhstaller y Lorenzo (2004, p. 46) expone el concepto de competencia comunicativa basado en cuatro componentes planteados por Canalé y Swain (1980):

- La competencia gramatical o el conocimiento lingüístico de los elementos léxicos, morfosintácticos, fonológicos y semánticos.
- La competencia discursiva o la habilidad de combinar ideas de forma cohesiva y coherente.
- La competencia sociolingüística o la capacidad de adaptación de un discurso a un contexto específico.

- La competencia estratégica, que es la que hace referencia a las tácticas verbales y no verbales que son usadas para compensar problemas comunicativos.

Es así que la competencia comunicativa abarca un conjunto de competencias que permiten a la persona usarla en los distintos momentos que conlleven realizar comunicación; en este sentido, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de Madrid (2000, p. 22) concibe:

La competencia comunicativa no consiste sólo en tener la competencia lingüística que nos permite hablar una lengua con arreglo a sus leyes gramaticales, sino también en saber usar un conjunto de habilidades y de conocimientos en diferentes situaciones y en contextos de comunicación.

Por tal motivo, la competencia comunicativa se requiere para lograr realizar un proceso de *coaching* efectivo como para realizar un proceso de formación, en otras palabras, dicha competencia no es exclusiva de una actividad sino que se encuentra de manera constante en cada una de las interacciones que tienen las personas, Cantú, Flores y Roque (2015) concibe la competencia comunicativa como una necesidad del ser humano pues en todo proceso que involucre personas requiere transmitir información sea verbal o no verbal, por tanto, afirma que se está en una permanente interacción comunicativa con otros.

4.4.1 La Comunicación

La comunicación juega un papel trascendental en el *coaching*, haciendo de esta una competencia necesaria para quien quiera usar esta disciplina, sin embargo, la comunicación debe ser directa y de apoyo, Muradep, Goldvarg, Perel y Fierro (2015, p. 39) definen la comunicación directa como: “capacidad de comunicarse eficazmente durante las sesiones de *coaching* y de utilizar el lenguaje que tenga el mayor efecto positivo en el cliente”; Anwandter et al. (2015, s.p.) la concibe como:

La capacidad de expresar lo que se piensa y lo que se siente, y servir de espejo del coachee. Tiene la capacidad de reflejar y entablar conversaciones difíciles, sobre el desempeño y las conductas poco apropiadas o que le pueden llevar espacios de ineffectividad al coachee. El coach tiene la capacidad de dar feedback constructivo para ayudar a la toma de conciencia y la mejora en el desempeño del otro.

Por su parte, Whetten y Cameron (2011, p. 242) definen la comunicación de apoyo como aquella que:

Busca preservar o fomentar una relación positiva entre los comunicadores en el momento en que intentan resolver algún problema, dan retroalimentación negativa o tratan un asunto difícil.

Permite comunicar información que no es halagadora o resolver un asunto difícil con otra persona y, durante el proceso, fortalecer la relación.

Estas dos características de comunicación permitirán que se generen cambios reales y positivos en el *coachee* sin afectar la relación con el mismo.

4.4.4.1 La comunicación Directa: Muradep, Goldvarg, Perel y Fierro (2015, s. p.) establecen la comunicación directa como un elemento indispensable del *coach*, ya que por medio de este se puede realizar un proceso de *coaching* exitoso y con resultados efectivos, para estos autores dominar la comunicación directa le permitirá identificar al *coach* distintos comportamientos como:

- Reformular y articular las ideas, para ayudar al cliente a comprender desde otro punto de vista lo que quiere o lo que no tiene claro.
- Formular con claridad los objetivos del *coaching*, la agenda de las sesiones y el propósito de las técnicas y los ejercicios.
- Utilizar un lenguaje apropiado y respetuoso con el cliente (no sexista, no racista, no técnico).
- La clave de esta competencia es la capacidad del *coach* para escuchar al cliente y, en lo posible, usar su vocabulario durante el proceso.
- Utiliza metáforas y analogías para ilustrar un argumento o para crear una imagen verbal.

4.4.4.2 La comunicación de apoyo: Whetten y Cameron (2011) constituyen ocho atributos de la comunicación de apoyo:

1. La comunicación de apoyo se basa en la congruencia y no en la incongruencia: para, la congruencia es un factor fundamental que permite una buena comunicación interpersonal, dicha congruencia implica que Whetten & Cameron (2011, p. 247): “la comunicación verbal y no verbal debe ajustarse perfectamente con lo que el individuo está pensando y sintiendo, lo que implica ser honesto y comunicar lo que desea comunicar”. Por otro lado, Trevithick (2002, p. 270) plantea la congruencia como una de las condiciones facilitadoras para la comunicación humana y la define como: “sinceridad, autenticidad, actuar de una manera humana, como una persona real y no como alguien que se oculta tras una máscara o un rol profesional”.

Whetten y Cameron (2011, p. 247) plantean dos tipos de incongruencias:

- ❖ La incompatibilidad entre lo que uno experimenta y aquello de lo que uno es consciente.

- ❖ La incompatibilidad entre lo que uno piensa o siente y lo que comunica.

Chavez Cham (2003) plantea la incongruencia como uno de los factores que hacen que el *coach* no sea exitoso, pues refleja una comunicación verbal y no verbal que impide generar relaciones de confianza y a su vez perjudica la credibilidad del *coach* ante el *coachee*.

2. La comunicación de apoyo es descriptiva no evaluativa: para Whetten y Cameron (2011, p. 248) la comunicación evaluativa es aquella que: “hace un juicio o asigna una etiqueta a otros individuos o a sus comportamientos: estás haciéndolo mal o eres un incompetente”, por su parte, estos autores definen la comunicación descriptiva en tres pasos como se observa en la
3. tabla 2. Comunicación descriptiva.

Tabla 2. Comunicación descriptiva.

Comunicación descriptiva
Paso 1: Describa de manera objetiva el suceso, el comportamiento o la circunstancia <ul style="list-style-type: none"> ❖ Evite acusaciones. ❖ Presente datos o evidencias.
Paso 2: Concéntrese en el comportamiento y en su reacción, no en los atributos de la otra persona. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Describa sus reacciones y sentimientos. ❖ Describa las consecuencias objetivas que han resultado o que resultarán.
Paso 3: Concéntrese en las soluciones. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Evite discutir acerca de quién tiene la razón. ❖ Sugiera una alternativa aceptable. ❖ Esté abierto a otras alternativas.

Fuente: Whetten, D., & Cameron, K. (2011,p 249).

Andrade (2005) resalta la importancia de la comunicación descriptiva por su forma objetiva, sin hacer juicios y calificativos evitando colocar al *coachee* en una posición defensiva y abriendo espacio para la realimentación.

4. La comunicación de apoyo está orientada al problema y no a la persona: como su nombre lo indica la comunicación de apoyo busca solucionar un problema convirtiéndose en una oportunidad de mejora al *coachee*, evitando que la persona no se sienta apta o juzgada, es decir, no busca describir a la persona, sin embargo, el *coachee* tiene un papel activo en la comunicación ya que es el encargado, con ayuda del *coach*, de encontrar el camino que lo lleve a mejorar la oportunidad o resolver el problema.

5. La comunicación de apoyo valida en vez de invalidar a los individuos: en el proceso de *coaching* se busca potencializar a la persona, en este caso la comunicación de *coach* debe validar a la persona, como lo exponen Whetten y Cameron (2011, p. 251) la comunicación de validación “sirve para que las personas se sientan reconocidas, comprendidas, aceptadas y valoradas”, lo anterior permite a la persona superar sus capacidades y lograr los objetivos que se proponga, entre los atributos de la comunicación de validación está:

- ❖ Es igualitaria y respetuosa: todas las personas son valiosas y sus opiniones son tenidas en cuenta.
- ❖ Es flexible: está a disposición de todas las personas, acepta nuevas opiniones, sugerencias e ideas, es abierta.
- ❖ Bilateral: se generan espacios de comunicación, intercambio bidireccional.
- ❖ Se basa en el acuerdo: se genera acuerdos y compromisos conjuntos.

Sin embargo, la comunicación también puede invalidar a las personas, en este sentido Whetten y Cameron (2011, p. 251) definen la comunicación que invalida como aquella que “genera sentimientos negativos relacionados con la autoestima, la identidad y las relaciones con los demás. Niega la presencia, la singularidad o la importancia de otros individuos”, este tipo de comunicación se puede dar de manera inconsciente por parte del *coach*, entre las comunicaciones que invalidan los autores plantean:

- ❖ La comunicación orientada hacia la superioridad: se da, por ejemplo, en situaciones jerárquicas donde el superior siempre tiene la “razón”, está por encima de los demás y los subalternos son nulificados
- ❖ La comunicación rígida: la persona tiene una comunicación absoluta, inequívoca e incuestionable.
- ❖ La indiferencia: no le da importancia a la otra persona.
- ❖ La insensibilidad: no se reconocen los sentimientos, ni el entorno de la situación que la persona puede estar afrontando.

6. La comunicación de apoyo es específica, no general: en este sentido se busca encontrar la raíz de un problema u oportunidad ,entre más sea su especificidad le permitirá al *coach* y al *coachee* plantear un plan de acción, al ser específica se busca que se pueda identificar las razones, y que esté en poder del *coachee* mejorar o resolverlo, estableciendo pautas para medirlo, hacer seguimiento y poder establecer una realimentación positiva, en el caso de una

comunicación general se dificulta establecer la oportunidad a trabajar al igual que la forma de establecer un plan de acción y generar un crecimiento en el *coachee*.

7. La comunicación de apoyo es conjuntiva, no disyuntiva. Whetten y Cameron (2011, p. 254) las definen como: “la comunicación conjuntiva está unida de alguna manera a mensajes previos; fluye de manera suave. La comunicación disyuntiva está desconectada de lo que se dijo antes”.
8. La comunicación de apoyo es propia, no impropia: al ser una comunicación propia implica que cualquier aseveración es responsabilidad de la persona que la dice, esto permite generar un ambiente de confianza entre el *coach* y *coachee*, crea responsabilidad de cada una de la partes en el proceso de comunicación, por su parte la comunicación impropia puede llegar a distanciar, generar un ambiente de tensión y de desconfianza, no obstante, la comunicación propia no se trata únicamente de responsabilidad sino que implica generar comunicación con otro individuo de una manera constructiva, “la comunicación propia indica un deseo de participar en una relación y de actuar como un compañero o ayudante” (Whetten & Cameron, 2011, p. 256).
9. La comunicación de apoyo requiere escuchar, no una forma de comunicación unilateral: comunicarse de manera adecuada es igual de importante al saber escuchar, sin embargo, el *coach* debe tener la capacidad de tener una escucha activa, Ortiz (2008, p. 9) define la escucha como: “la capacidad de captar, atender e interpretar los mensajes verbales y otras expresiones como el lenguaje corporal y el tono de la voz. Representa deducir, comprender y dar sentido a lo que se oye. Es añadir significado al sonido. Escuchar es oír más interpretar”, en este sentido Echeverría (2003, p. 141) expone la diferencia entre oír y escuchar donde el primero:

Es un fenómeno biológico. Se le asocia a la capacidad de distinguir sonidos en nuestras interacciones con un medio (que puede ser otra persona) [...] Escuchar es un fenómeno totalmente diferente. Aunque su raíz es biológica y descansa en el fenómeno de oír, escuchar no es oír. Escuchar pertenece al dominio del lenguaje, y se constituye en nuestras interacciones sociales con otros.

Ortiz (2008) expone diferentes tipos de escucha como se observan en la tabla 3.

Tabla 3. Tipos de Escucha.

Tipos de Escucha	Ejemplos
Apreciativa: Se escucha sin prestar atención buscando placer	Cuando escuchamos en la radio la música que nos gusta
Selectiva: Se escucha seleccionando la información que interesa	Cuando participamos en una conferencia y sólo captamos los mensajes e ideas que nos interesan o creemos que nos pueden ser de utilidad.
Discernitiva: Se extraen las ideas principales del mensaje	Cuando los estudiantes cogen apuntes en clase y resumen las lecciones que imparten profesores.
Analítica: Se estudia las relaciones entre las ideas del mensaje	La que realizan los psiquiatras a sus pacientes
Sintetizada: Se toma la iniciativa en la comunicación	Cuando los comerciales quieren obtener información precisa sobre el cliente durante la fase de descubrimiento de las necesidades del mismo.
Empática: Se interpreta el mensaje poniéndose en el lugar del emisor	La que practican muchas madres cuando los hijos le cuentan algún problema personal.
Activa: Se escucha con atención entendiendo totalmente el mensaje	La escucha activa es la más completa e importante. Incorpora todos los elementos de la escucha empática y analítica, así como variables de la escucha sintetizada y Discernitiva.

Fuente: Ortiz Crespo, R. (2008, p 10-13).

Vértice (2011, p. 57) concibe entre las ventajas de la escucha activa:

- ❖ Tener más tiempo para pensar la respuesta.
- ❖ Conocer mejor a la persona que emite el mensaje.
- ❖ Calmar situaciones tensas.
- ❖ Conseguir mayor cooperación.
- ❖ Formalizar acuerdos con rapidez.
- ❖ Tener más seguridad a la hora de tomar decisiones.

Por tal motivo, el *coach* en su interacción con el *coachee* debe estar en un estado de escucha activa que le permita comprender cada mensaje que le sea transmitido con el fin de procesarlo y generar del proceso de *coaching* un plan de trabajo con el *coachee* que le permita llevar a un nuevo nivel la oportunidad trabajada, superando barreras como las planteadas por Vértice (2011, p. 56):

- ❖ Escuchar solo lo que les interesa.
- ❖ Los prejuicios y los filtros.
- ❖ Fingir que estamos escuchando.
- ❖ Las barreras físicas.
- ❖ Las emociones.
- ❖ Las réplicas.

4.5 Métodos de *Coaching*

Existen distintos métodos mediante los cuales se pueden realizar un proceso de *coaching*, entre estos están:

- Método *GROW*
- Método *OUTCOMES*
- Método *ACHIVE*
- Método *CARE*

El conocer algunos de los métodos existentes para el proceso de *coaching* permite identificar técnicas que pueden ser utilizadas por el líder docente-*coach* con el alumno, para desarrollar las oportunidades de mejora existentes de acuerdo con lo establecido en el modelo pedagógico del SENA.

4.5.1 Método *GROW*.

El modelo *GROW* es una técnica fácil de usar que consta de cuatro componentes con base al modelo planteado por John Whitmore, los cuales son: objetivo, realidad, opciones y conclusión, en cada uno de estos el *coach* juega un papel trascendental ya que es el encargado de guiar el proceso para que se realice de manera exitosa, en este sentido Dolan (2014) expone cada uno de los componentes y rol del *coach*:

1. Objetivo: el *coach* y su cliente se ponen de acuerdo en el asunto y objeto de discusión. Si es necesario, establecen el objetivo a largo plazo del programa de *coaching*.

2. Realidad: el *coach* invita a su cliente a realizar una autoevaluación de su situación actual. El *coach* le aporta comentarios específicos y ayuda a su cliente a verificar los supuestos. El *coach* ayuda a su cliente a ver la realidad, descartando la historia o cualquier dato irrelevante.
3. Opciones: en la búsqueda de soluciones hay que tener en cuenta toda la gama de opciones. El *coach* pide soluciones a su cliente y tiene mucho cuidado a la hora de aportar sugerencias. El *coach* se asegura de que su cliente ha tomado una decisión consciente conforme al plan de acción.
4. Conclusión: el *coach* pide a su cliente que se comprometa con el plan de acción dentro de un plazo concreto. Ambos identifican los posibles obstáculos y reflexionan sobre la manera de superarlos. El plan de acción debe desglosarse en pasos concretos y factibles. Se programa una sesión de seguimiento.

Es importante tener en cuenta que el rol del *coach* es vital durante todo el proceso incluyendo su seguimiento, sin embargo, los cuatro pasos del método *GROW* implican tener una conversación que sea asertiva y que le permita al *coachee* tener un proceso de reflexión, en este sentido Gómez (2013, s. p.) plantea interrogantes en cada una de las etapas como:

Objetivo: ¿Cuál es tu objetivo? ¿Qué te gustaría conseguir? ¿Qué características tiene ese objetivo?

Realidad: ¿Cómo está la situación de momento? ¿Cuál es tu percepción de la situación actual? ¿Qué ocurre en la situación actual? ;

Options (opciones): ¿Qué opciones tienes? ¿Qué puedes hacer para cambiar la situación actual? ¿Háblame de diferentes opciones, sin preocuparte ahora de si pueden llevar a cabo o no? ¿Qué alternativas tienes para hacer esto de otra manera?

Will (Deseo): ¿Qué vas a hacer? ¿Cuándo lo harás? ¿Cuál es el siguiente paso?

4.5.2 Método *OUTCOMES*

El método *OUTCOMES* fue creado por el *coach* profesional Allan Mackintosh mediante el cual se busca lograr objetivos o metas a nivel empresarial como profesional, este modelo se compone de: *Objetives-Objetivos*, *Understand the Reason-Entender las Razones*, *Take stock of the present situation-Actuar desde la situación presente*, *Clarify the Gap clarificar la diferencia*, *Option generation-generación de opciones*, *Motivate to action-motivar a la acción*, *Enthusiasm and Encouragement- entusiasmo y estímulo*, *Support- apoyos*; Ravier (2005) concibe cada una de las etapas del método:

1. *Objectives*: es la parte del proceso en la que se establecen los objetivos que se desean conseguir con el *coachee*, los cuales son exigentes en la medida que buscan el objetivo pero a su vez ser realizables.
2. *Understand the reason*: en este sentido el autor expone “el hecho de conocer las razones que hay detrás del objetivo que se quiere conseguir y que deben ser comprendidos”.
3. *Take stock of the present situation*: Esta etapa del proceso busca conocer el punto de partida o situación actual del objetivo planteado, con el fin de generar un punto de inicio o como lo expone Ravier (2005, p. 258) una “línea base” para pasar a la siguiente etapa del método.
4. *Clarify the gap*: Después de reconocer el punto de partida y reconocer como está el hoy se hace necesario colocar un objetivo a conseguir, es decir a donde se desea llegar, sin embargo esta etapa no se trata únicamente de fijar un objetivo si no que busca encontrar la esencia de lo que se busca desarrollar con el fin de que las opciones que se planteen en la etapa posterior realmente sirvan al *coachee*, en este sentido Ravier (2005, p. 258) expone “[...] los *coaches* inexpertos o directivos saltan de la “realidad” a las “opciones” sin comprender del todo la diferencia *GAP* que debe ser recorrida. Pueden pasar fácilmente al “Cómo” sin comprender cabalmente el “Qué” de la cuestión”.
5. *Option generation*: como su nombre lo indica en esta etapa se realiza el proceso de generación de opciones con el fin de evaluar los pro y contra de cada una de estas y seleccionar la mejor, sin embargo, en esta etapa no es el *coach*, directivo o líder *coach* docente el encargado de dar las opciones ni generar una influencia sesgada sobre estas, es el *coachee* el encargado de generar las opciones y alternativas que le permitirán lograr los objetivos propuestos, es una etapa en la que se necesita generar espacios para crear ideas como para evaluarlas.
6. *Motivate to action*: Motivar la acción es una de las etapas fundamentales, entendida como el motor que genera que las opciones planteadas en la etapa anterior se vuelvan una realidad y no queden en un acuerdo sin resultados, en esta etapa el *coach* tiene un papel fundamental ya que debe identificar los factores motivadores del *coachee* que le permitan estar en un estado permanente de acción enfocada hacia el resultado.
7. *Enthusiasm and encouragement*: la etapa anterior busca identificar el motor que mueve al *coachee*, en esta etapa se genera el combustible de dicho motor, es decir, un ambiente positivo y de entusiasmo que incentive al *coachee*.

4.5.3 Método *ACHIVE*

Otro de los métodos utilizados en los procesos de *coaching* es el método *ACHIVE*, el cual consta de seis etapas, el EVA Escuela de *Coaching* (2017) las concibe como:

1. A- *Assess current situation*, o evaluación de la situación actual.
2. C- *Creative, Brainstorming*, o tormenta de ideas creativas.
3. H- *Hone goals*, o perfilar objetivos.
4. E- *Evaluate Options*, o evaluar las diferentes opciones.
5. V- *Valid action plan*, o elaborar un plan de acción válido.
6. E- *Encourage momentum*, o reconocer los hitos.

4.5.4 Método *CARE*

El método *CARE*, es una herramienta elaborada por Turnbull (2009) mediante la cual se pueden aplicar procesos de *coaching* y cuyo enfoque se encuentra centrado en apoyar los procesos de aprendizaje. Baniandrés, Eizaguirre, & García (2011) exponen el modelo *CARE* en cuatro pasos:

1. Crear *Confort*: en esta fase el autor lo expone en tres componentes principales: el primero es conectar con el otro, entendida como el mecanismo que permite obtener un proceso de comunicación fluida, es decir, un correcto manejo del lenguaje que haga sentir cómoda a la persona; en segundo lugar la confianza, situación mediante la cual se genera una conexión, que se logra mediante la escucha activa y la congruencia; y en tercer lugar, el entorno físico y emocional donde se tienen la interacción con el *coachee* de tal manera que sea positivo y cómodo para ambas partes.
2. Generar consciencia: el paso dos implica conocer la situación y comprender la realidad, no obstante, su foco no está en el problema sino en la solución que el *coachee* pueda visualizar en la mente, el generar consciencia conlleva que el *coach* juegue un papel trascendental pues implica romper en muchos casos, creencias, hábitos, paradigmas, entre otros, que se pueden convertir en obstáculo para el *coachee*. Baniandrés et al. (2011) lo concibe como la forma de reencuadrar la forma en que se piensa a pesar de los obstáculos que se generen de tal manera que se lleve a un proceso de tensión creativa.
3. Recuperar el aprendizaje en su propia esencia: En esta fase se busca romper las barreras del *coachee* por medio de sus fortalezas y habilidades, implica que el *coach* utilice elementos

motivadores que permitan aumentar la confianza del individuo y, a su vez, le dé la fuerza para superar los factores limitantes, como plantea Baniandrés et al. (2011, p. 31) en esta fase “son claves tanto las preguntas abiertas, para retar las creencias limitantes, como el *feedback* realista, tanto del *coach* como de terceras personas, para reafirmar al *coachee*”.

4. Empoderar: el último paso del modelo *CARE* busca llevar al *coachee* a un nuevo nivel donde se dé un proceso de automotivación, en este sentido Baniandrés et al. (2011, p. 32) expone: “la base de la automotivación está en encontrar la relación entre los objetivos de aprendizaje y la propia persona, en ver que lo que se aprende tiene un sentido y es relevante para los propios intereses del aprendiz”.

Como se observa los distintos métodos cuentan con una serie de pasos que desembocan en un objetivo, la comparación de estos cuatro métodos permite identificar varios factores en común como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Componentes en común modelo *GROW*, *OUTCOMES*, *ACHEVE* y *CARE*.

Componentes en común de los métodos <i>GROW</i>, <i>OUTCOMES</i>, <i>ACHIVE</i> y <i>CARE</i>
Objetivo
Realidad/Situación Actual
Generar Opciones/lluvia de ideas
Plan de acción
Seguimiento
Motivación/Ambiente positivo

Fuente: Elaboración propia.

Los distintos factores se encuentran involucrados en cada uno de los métodos; la variación radica en la etapa en que se desarrollan y sintetiza aspectos trascendentales que el *coach* debe tener en cuenta al momento de la interacción con el *coachee* y la implementación del método.

4.6 Proceso de *Coaching*

Existen distintos métodos que se utilizan en el *coaching*, sin embargo, es necesario conocer el proceso como se ejecutaría, en el caso del *coaching* educativo dicho proceso se puede realizar a nivel de grupo o a nivel individual.

4.6.1 Proceso de *coaching* a nivel de grupo

En este sentido Sánchez (2013) expone las fases del proceso de *coaching* en el aula (grupo) en 5 partes (figura 1):

Figura 1. Fases del *coaching* en el ámbito educativo.



Fuente: Recuperado de Sánchez-Teurel (2013).

1. Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase - planificar conjuntamente metas y logros: en esta fase se plantea entorno a planificar conjuntamente metas y logros y comprender la situación actual del grupo, en otras palabras, se trata de un proceso de orientación por parte del líder docente *coach* que permita a los alumnos definir metas y logros partiendo del momento en que se vive, es decir, reconociendo la situación actual que incluye habilidades y competencias, en esta fase se identifican los obstáculos que se puedan presentar y se analizan metas y logros que generen retos que sean alcanzables en la medida que permitan desarrollar al *coachee* (alumno).

2. Motivar: en la segunda fase el líder docente *coach* tiene un papel trascendental, ya que es el encargado de generar un ambiente adecuado que le permita al *coachee* sentirse en confianza, en este sentido Sánchez (2013, p. 180) concibe:

El docente-coach debe intentar generar un clima adecuado y una excelente comunicación bidireccional, (...) con objeto de lograr que el alumno se sienta seguro de sí mismo, que exponga con confianza expectativas de desarrollo y que la clase ayude al avance colectivo e individual. De la misma forma, también debe promoverse la creatividad y desarrollar en el alumnado capacidad de criterio, para que, en función de sus habilidades, deduzca las consecuencias positivas y negativas.

3. Entrenar/observar: en esta fase se busca poner en acción la primera fase del proceso de *coaching*, esto con el fin de poner en práctica las distintas habilidades, competencias, actitudes entre otros aspectos, lo que permite al grupo y al líder docente *coach* observar al *coachee* con fin de gestionar el cambio y llevar al alumno a un nuevo nivel de una manera constructiva.
4. Ofrecer *Feedback*: el *feedback* es un proceso constructivo en la medida que el líder docente *coach* lo guíe, en este sentido, el autor resalta la importancia de la realimentación positiva que permita fortalecer las habilidades existentes y encontrar las oportunidades de mejora en las cuales el *coachee* aún debe trabajar, en un entorno participativo por parte del grupo.
5. Replantear nuevas metas y acciones: después de la implementación de las primeras fases del proceso de *coaching* y posterior al proceso de *feedback* se hace necesario revisar lo planteado, es decir, realizar un diagnóstico donde se analicen los objetivos, su evolución, la experiencia general durante el proceso de *coaching* y replantear nuevas metas y acciones, Sánchez (2013, p. 180) expone en esta fase aspectos como: “seleccionar las soluciones más exitosas con respecto a diferentes actuaciones, crear nuevas alternativas con respecto a actuaciones futuras, tomar decisiones e implementar dichas alternativas, encontrando las habilidades más adecuadas para ponerlas en marcha”

4.6.2 Proceso de *coaching* a nivel Individual

Durante el proceso de *coaching* a nivel individual es necesario que el *coach* genere una relación de confianza con el *coachee*, en este sentido Fernández (2009, p. 175) expone que: “la eficacia de este proceso de acompañamiento depende de la calidad de las relaciones entre el *coachee* y el *coach*”, donde el autor concibe el *coaching* como un proceso de aprendizaje, donde se dan dos

momentos relevantes, la sesión realizada antes de la acción y la práctica y en segundo lugar la revisión, que se da después del acontecimiento.

Fernández (2009) expone el *briefing* (sesión de *coaching* que tiene lugar antes de pasar a la acción en la oportunidad de práctica) en 4 fases:

1. Establecimiento
2. Enfoque
3. Generación
4. Cierre

En donde se plantean unas tareas y preguntas de inicio como se observan en la tabla 5.

Tabla 5. *Briefing* para el coaching.

FASE	TAREA	AFIRMACIÓN/PREGUNTAS DE INICIO
Establecimiento	Restablecer el contrato de entrenamiento acordado en la fase de análisis de necesidades	¿Recuerdas lo que hablamos trabajando sobre... (nombre de la competencia)?/Acordamos que (la oportunidad de práctica) sería un buen punto de inicio
Enfoque	Identificar cómo entiende el entrenado los resultados deseados y las partes más difíciles.	¿Qué resultado quieres conseguir?/ ¿Dónde crees que aparecen las dificultades?
Generación	Animar al entrenado a sugerir cómo haría frente a estas partes difíciles, comenzando por la más complicada/Ofrecer un enfoque alternativo que anime al entrenado a pensar en forma más amplia/pedir al entrenado que reflexione sobre las diferencias entre su enfoque y el tuyo.	¿De qué forma podrías superar esas dificultades?/ ¿Puedo mostrarte un enfoque alternativo para lo que consideres?/ ¿En qué son diferentes?
Cierre	Animar al entrenado a crear un nuevo enfoque integrado/Mostrar confianza y fijar una cita para revisar el resultado de la oportunidad de práctica.	Por tanto ¿Qué harás para afrontar ese momento difícil?

Fuente: Fernández López, J. (2009).

Por otra parte, Valderrama (2009) concibe el proceso de *coaching* individual como un proceso de aprendizaje, por lo cual expone el método de aprendizaje profundo en cuatro fases que se convierten en un ciclo constante de aprendizaje:

1. Conciencia de una oportunidad de mejora.
2. Deseo de cambiar.
3. Experiencias de aprendizaje.
4. Práctica de nuevos comportamientos y pensamientos.

1. Conciencia de una oportunidad de mejora: en esta etapa concibe dos componentes implícitos, el primero la autoevaluación y en segundo lugar el *Feedback* externo, esta etapa se caracteriza por generar un estado de conciencia donde la persona debe ser consciente de abrir la mente y reconocer nuevas oportunidades, Valderrama (2009, p. 41) expone: “la importancia de hacernos conscientes de nuestra incompetencia para poder aprender y mejorar. No hay mayor barrera al aprendizaje que la prepotencia”.
2. Deseo de cambiar: esta fase es trascendental durante el proceso de aprendizaje y el *coachee* como el *coach* juegan un rol dentro de la fase, el primero debe desear y ser activo durante el cambio, como expone Valderrama (2009, p. 41): “el cambio solo surge desde dentro, no podemos cambiar a otros”, pero como lo presenta el autor, el *coach* no es un agente pasivo de la fase, por el contrario es el encargado de despertar los catalizadores de la motivación y la confianza que requiere el *coachee* para ser constante en su objetivo de generar un cambio.
3. Experiencias de aprendizaje: después de un proceso de reflexión y conciencia donde el individuo reconoce la necesidad de aprender, se realiza la etapa de experiencias de aprendizaje que consiste en poner en acción herramientas y métodos que le permitan aprender, en esta etapa el *coach* juega un papel trascendental pues impulsa y apoya el aprendizaje.
4. Práctica de nuevos pensamientos y comportamientos: esta es una de las etapas más complejas, ya que implica incorporar en la vida de la persona una transformación, en este sentido Valderrama (2009, p. 42) expone:

A partir de ahí entran en juego competencias emocionales importantes, como la persistencia y la tolerancia a la frustración, que nos capacitan para insistir en la práctica de los nuevos comportamientos y pensamientos hasta incorporarlos en nuestro repertorio de hábitos, lo que nos permite manifestarlos espontáneamente.

4.7 Modelo Pedagógico del SENA

Para conocer la manera como el *coaching* puede aportar al instructor de la coordinación académica de articulación con la educación media y poblaciones especiales del centro de servicios financieros del SENA, es necesario conocer el modelo pedagógico utilizado por la institución.

El modelo pedagógico del SENA es la guía de la institución, el cual se implementa bajo el modelo de Formación Profesional Integral. El Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013, p. 15) lo define como:

El proceso mediante el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas y aptitudes e identifica, genera y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación activa en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales

Dicho enfoque busca generar conocimientos teóricos y prácticos ligados a la estructura productiva, complementado con la formación personal en actitudes y valores, dicho de otra manera, desarrolla al aprendiz para el ámbito laboral, académico, personal y social.

El Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013) expone los cuatro principios del modelo de formación profesional integral:

- El trabajo productivo: este principio se basa en el trabajo como parte fundamental en la vida del ser humano mediante el cual mejora su potencial.
- La formación permanente: en este principio el individuo juega un papel trascendental al ser el gestor de su propio conocimiento. El Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013, p. 15) concibe:

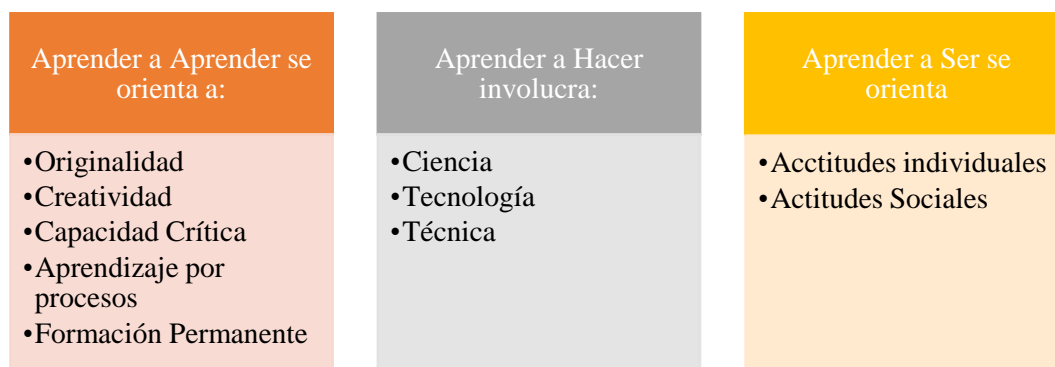
El reconocimiento del derecho y el deber del sujeto de formación de ser gestor de su propio desarrollo en todas las dimensiones, a través de toda la vida, en razón a su cotidiana interacción con los demás y con el medio productivo.

- La equidad Social: este principio busca la inclusión para las personas que deseen obtener un proceso de formación brindando posibilidades de acceso.
- Integralidad: como su nombre lo indica se busca un equilibrio en todos los ámbitos del aprendiz, Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013, p. 16) concibe: “ la formación como un equilibrio entre lo tecnológico y lo social; comprende el obrar tecnológico en armonía

con el entendimiento de la realidad social económica, política, cultural, estética, ambiental y del actuar práctico moral”

Los objetivos de la formación profesional integral son:

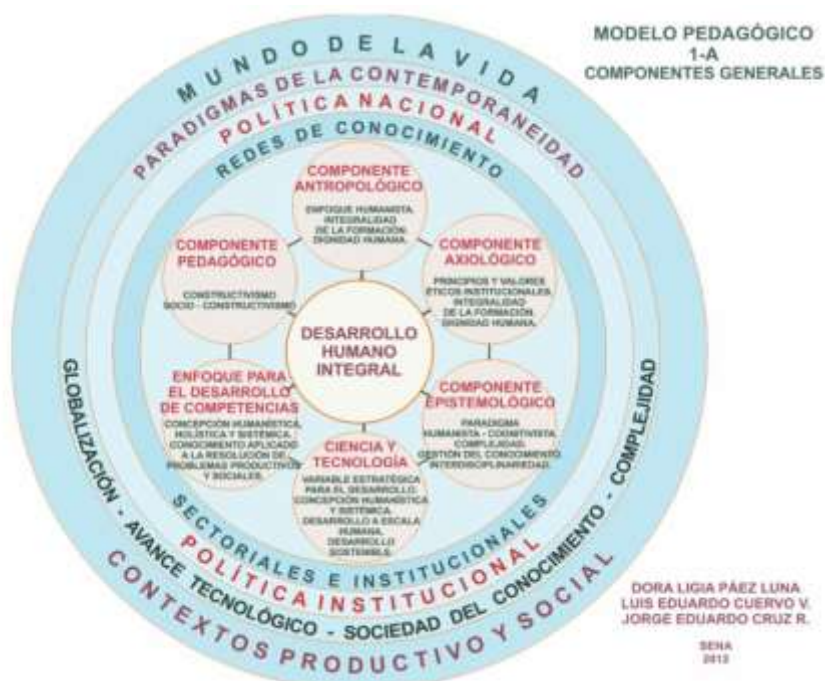
Figura 2. Objetivos de la formación integral.



Fuente: Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA. (2013).

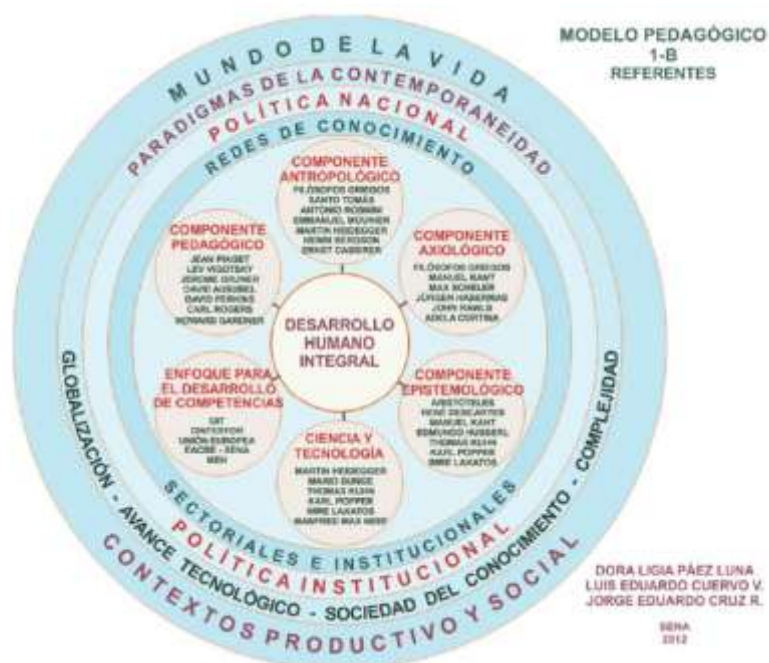
El modelo de formación integral del SENA tiene seis componentes como se observa en las figuras 3 y 4, donde cada componente cuenta con un fundamento teórico.

Figura 3. Componentes generales del modelo pedagógico de la formación integral del SENA.



Fuente: SENA. (2012).

Figura 4. Referentes y autores relativos al modelo pedagógico de la formación profesional integral del SENA.



Fuente: SENA. (2012).

4.7.1 Componente Antropológico

En este sentido, el Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013, p. 16) expone el componente como uno de los fundamentos del modelo donde:

Se fundamenta en una concepción de hombre como ser complejo, inacabado, en permanente proceso de realización en todas y cada una de sus dimensiones y, cuya capacidad racional orienta sus acciones consientes, las cuales dan sentido a su ser y a su existir.

Por este motivo, el modelo pedagógico busca formar, realizar y direccionar al aprendiz en su contexto personal, social y laboral, por lo cual se busca fomentar valores en cada dimensión como:
 Dimensión personal: ser consciente, libre, autónomo, crítico, inconcluso, creativo, responsable, con capacidad de amar y trascender

Dimensión social: respeto, solidaridad, justicia, participación y tolerancia.

Dimensión Laboral/productor: búsqueda permanente de nuevos conocimientos, la innovación, el emprendimiento.

4.7.2 Componente Axiológico

El Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013, p. 17) define dicho componente como:

La realización plena del aprendiz, se entiende en el SENA como la formulación y el desarrollo permanente de su proyecto de vida, de sí mismo, desde su rol como ciudadano íntegro, como trabajador de primera calidad y como un ser situado en un entorno natural y tecnológico del cual se sirve; lo anterior le implica manifestaciones materiales y espirituales expresadas a partir del respeto por sí mismo, por lo demás, por el entorno, las que buscan, siempre y en todo caso, el bien común.

Dicho componente busca en el aprendiz una persona integral, que este en un proceso constante de crecimiento personal, que sea productivo a nivel laboral y una persona correcta socialmente, dicho componente implica un proceso de reflexión en el estudiante, un desarrollo en las capacidades productivas y el fortalecimiento del componente de responsabilidad social como ambiental, enmarcado en el código de ética de la institución.

Figura 5. Referentes Código de ética SENA.



Fuente: SENA. (2012).

4.7.3 Componente Epistemológico

Este componente comprende los tres objetivos de la formación integral:

- Aprender a aprender: comprende el proceso de aprendizaje del aprendiz, enseñanza, aprendizaje y evaluación, donde el aprendiz juega un papel activo en la construcción de su propio conocimiento.

- Aprender a hacer: este objetivo es la expresión de lo aprendido en el primer objetivo, es decir, llevar del concepto a la realidad, como plantea el Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013, p. 18): “estos desempeños son la expresión del conocimiento mediante la técnica, es decir, es un “aprender a hacer”.
- Aprender a Ser: este objetivo busca generar un desarrollo personal y social del aprendiz, con el fin de desarrollar actitudes de liderazgo, habilidades de comunicación, trabajo en equipo, entre otros aspectos que le permitirán obtener una formación profesional integral.

4.7.4 Ciencia y Tecnología

La ciencia y la tecnología son base del proceso de formación del ser humano mediante el cual se transmite unas bases, conceptos o verdades aceptadas, que le permite a la persona empezar a construir, transformar y cuestionar el conocimiento, (SENA, 2012, p. 51) expone:

La educación consiste esencialmente en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente. Fruto de este criterio de enseñanza y de aprendizaje donde se incrementa la confianza en la capacidad de pensamiento para facilitar el análisis, la comprensión y la transformación del mundo de la vida, es la ciencia y la tecnología.

Cegarra Sánchez (2012, p. 1) define la ciencia como:

Al conjunto del conocimiento cierto de las cosas por sus principios y causas; por consiguiente, solo es científico, en principio, el conocimiento verdadero. Sin embargo, en algunas ciencias, este puede ser modificado a posteriori a medida que se profundiza y expansiona el conocimiento, de tal modo que la verdad es parcial, incierta y corregible. En cualquier caso, el objetivo de la ciencia como un cuerpo de doctrina metódica formado y ordenado, que constituye una rama particular del ser humano.

En torno a la ciencia, el SENA (2012) plantea aspectos relevantes que la institución involucra dentro de los procesos educativos relacionados con la ciencia y que se desea formen parte del aprendiz:

- ✓ Incentivar y agudizar la capacidad de observación, Incentivar la curiosidad y la imaginación.
- ✓ Incentivar la pregunta.
- ✓ Promover el orden y la organización.
- ✓ Desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior.
- ✓ Promover las capacidades de argumentación.

- ✓ Desarrollar y practicar la capacidad de escucha.
- ✓ Promover el pensamiento hipotético.
- ✓ Desarrollar habilidades de lenguaje y comunicación.
- ✓ Promover la capacidad para establecer acuerdos.
- ✓ Promover el desarrollo y aplicación de las estrategias de aprendizaje.
- ✓ Desarrollar la capacidad para interpretar, analizar y producir símbolos.
- ✓ Problematizar las situaciones con miras a su resolución.
- ✓ Facilitar el acceso a diferentes fuentes de información.
- ✓ Gestionar la información (búsqueda, análisis, selección, archivo y recuperación).
- ✓ Triangular o contrastar una información desde diversas fuentes.
- ✓ Establecer canales de comunicación con comunidades científicas.
- ✓ Acceder a publicaciones científicas indexadas.
- ✓ Establecer alianzas estratégicas con Colciencias y otras entidades.
- ✓ Desarrollar formación en ciencias básicas.
- ✓ Promover hábitos como el esfuerzo, la perseverancia, la tenacidad y el uso del tiempo libre.

Por su parte la tecnología se ha convertido en una parte fundamental del ser humano en su vida cotidiana como en los procesos de formación como una herramienta didáctica que facilita y potencializa el aprendizaje, el SENA dentro de su estructura busca involucrar la tecnología en los procesos de aprendizaje como una herramienta, pero a su vez desarrollar habilidades en el aprendiz que le permitan ser más competitivo en su etapa productiva, el SENA (2012, p. 59) concibe:

El compromiso institucional del SENA de aportar al incremento de la competitividad en los contextos sociales y productivos del país, se expresa mediante el fortalecimiento de sus procesos de desarrollo tecnológico e innovación incorporados como constitutivos esenciales de la Formación Profesional Integral.

4.7.5 Enfoque para el desarrollo por competencias

El desarrollo de competencias busca alienarse con el modelo de formación integral que implementa el SENA, en este sentido es importante comprender este tipo de enfoque y la definición de competencia, Montenegro (2003) expone la relación de competencia, conocimiento e inteligencia, donde el conocimiento se plantea como una expresión del saber: saber qué y saber cómo aplicado a la realidad y la toma de decisiones, también la expresa como la representación de

la realidad y la capacidad para intervenir en ella; por otra parte Montenegro (2003, p. 16) concibe la inteligencia y la competencia como: “ la inteligencia como un conjunto de funciones adaptativas que implican procesos relacionados con percibir, inferir y actuar, la competencia se puede entender como la manifestación de la inteligencia; en otros términos, la inteligencia subyace a la competencia”, por medio de la cual se genera una formación integral en el ser humano con el fin que tenga la capacidad de responder a su entorno.

En este sentido Martínez (2009, p. 15) presenta el enfoque por competencias en el ámbito educativo como una respuesta a las necesidades de formación donde las competencias educativas son: “un conjunto de conocimientos, que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan destrezas en la resolución de los problemas de la vida cotidiana, bajo un código de actitudes y valores previamente aceptados”.

El SENA (2012) expone el concepto de competencia con base en tres fundamentos, los cuales se relacionan con los principios de formación integral establecidos por la institución: El desarrollo Humano integral, construcción del conocimiento y carácter social del mismo y el trabajo.

- El desarrollo humano integral: como su nombre lo indica busca hacer del aprendiz una persona integral en los distintos niveles, como lo plantea el SENA (2012, p. 67) es: “el fortalecimiento de todas las dimensiones humanas del aprendiz como gestor de su propio desarrollo (aprender a conocer), trabajador (aprender a hacer), persona (aprender a ser), ciudadano y constructor (aprender a convivir)”
- Construcción del conocimiento y carácter social del mismo: se caracteriza por la autonomía y empoderamiento que tiene el aprendiz en su proceso de aprendizaje por medio del cual construye conocimiento y fortalece la generación del mismo a través del trabajo en equipo. Dicho fundamento se encuentra relacionado con el objetivo de la formación integral, aprender a aprender.
- El trabajo: dicho fundamento busca desarrollar al aprendiz en capacidad productiva por medio del aprender a hacer, en este aspecto SENA (2012, p. 68) concibe: “ se refiere al trabajo como ambiente ideal para el desarrollo de las capacidades humanas y su puesta en acción, como condición ineludible del desarrollo de las competencias”.

Con base a los tres fundamentos el SENA realiza una taxonomía de las competencias a desarrollar en el aprendiz en tres grandes grupos.

1. Competencia Laboral: la integran competencias específicas, transversales y básicas.

2. Competencia Social.
3. Competencia (general, sin objetivos).

Competencia Laboral: SENA (2012, p. 78): “es la capacidad de una persona para desempeñar funciones productivas en contextos variables, con base a los estándares de calidad establecidos por el sector productivo”.

- Competencias Específicas: SENA (2012, p. 78): “constituyen el conjunto de capacidades de una persona que le permiten desempeñar funciones productivas específicas”.
- Competencias Transversales: SENA (2012, p. 78): “constituyen el conjunto de capacidades de una persona que le permiten realizar procesos y procedimientos genéricos comunes a todas las áreas ocupacionales”.

Tabla 6. Competencias trasversales establecidas en el SENA.

Competencias trasversales establecidas por el SENA
<ul style="list-style-type: none"> • Promover una cultura ambiental a partir de la prevención y el control de los impactos ambientales negativos. • Promover Seguridad y Salud en el Trabajo de acuerdo con Normatividad Vigente • Bilingüismo

Fuente: SENA. (2012).

- Competencias Básicas: El SENA (2012, p. 78) las define como:
Constituyen el conjunto de capacidades de una persona que le permiten interactuar idóneamente en el mundo de la vida; posibilitan el Desarrollo Humano Integral, la realización personal, la ciudadanía activa, la inserción en los contextos productivo y social, y la transformación de la realidad.

Tabla 7. Competencias básicas establecidas en el SENA.

Competencias Básicas establecidas por el SENA
<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar en el mundo de la vida con base en los principios y valores éticos universales. • Desarrollar procesos comunicativos eficaces asertivos en los contextos productivo y social. • Resolver problemas en los contextos productivo y social en el marco del aprendizaje permanente. • Generar hábitos y estilos de vida saludables mediante la actividad física. • Aplicar procedimientos matemáticos en la resolución de problemas en los contextos productivo y social.

Fuente: SENA. (2012).

Competencia Social: “capacidad de una persona para interactuar idóneamente en el contexto social con base en normas establecidas por la sociedad.” (SENA, 2012, p. 79).

Competencia General sin objetivos: se origina de la integración de la competencia laboral y social como lo expresa SENA (2012, p. 79): “se genera la capacidad de la persona para interactuar en ambos entornos de las competencias, es decir, en el mundo de la vida”.

4.7.6 Componente pedagógico.

Gira entorno a la formación profesional integral, mediante el cual se busca que el aprendiz esté en un proceso constante de aprendizaje mediante la formulación y resolución de problemas; el Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013, p. 24) compendia el enfoque pedagógico institucional de la siguiente manera:

Centrado en el desarrollo de competencias presenta un carácter problémico, sistémico, integrador e interdisciplinario dentro de un marco socio-constructivista. Está orientado hacia la comprensión, el aprendizaje significativo, el aprender a aprender, el aprendizaje colaborativo, el desarrollo cognitivo y moral, el desarrollo de la autonomía, del espíritu crítico y de la dimensión praxiológica, es decir, hacia el desarrollo humano integral cuyo fin último es la transformación de la realidad.

La Figura 4 muestra los principales influyentes del componente pedagógico dentro de los cuales se encuentra:

- ❖ Jean Piaget: realizó importantes aportes a la psicología cognitiva, Arancibia, Herrera y Strasser (2008, p. 84) la define como: “aquella disciplina que se dedica a estudiar procesos tales como la percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas, es decir los procesos involucrados en el manejo de la información por parte del sujeto”, entre los aportes de Piaget, Ferreyra y Pedrazzi (2007, p. 46) exponen:

Las estructuras cognitivas son el resultado de procesos genéticos. Las estructuras son cada vez más complejas y dependen de las interacciones cognitivas que el individuo realice con los objetos del conocimiento; también influyen las interacciones socio-cognitivas, en las que el aprendizaje es el resultado del intercambio que se establece con otra persona.

A su vez, el Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013, p. 24) plantean algunos aportes utilizados en el componente pedagógico de la institución como la concepción de “el conocimiento es un proceso generado por el desequilibrio cognitivo y producto de la interacción humana con el objeto”

- ❖ Lev Vigotsky, es otro de los autores que generó importantes contribuciones al constructivismo, Escallón y Forero (2015, p. 97) muestran como Vygotsky concibe:

Una conducta o una actividad pueden comprenderse a cabalidad no solo si se estudia su estado actual, sino la historia recorrida y las fases psicológicas que las han llevado a este estado. Este enfoque evolutivo, trasladado a la educación, implica que el estudiante tiene una historia de aprendizaje previo a todo contacto con la escuela y la academia, derivado de otros espacios de interacción.

Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA (2013) expone el aporte de este autor en el componente pedagógico se centra en la concepción de la formación humana es determinada por los distintos objetos, agentes, sociedad y cultura con la que interactúa.

- ❖ Jerome Bruner: genera aportes en la perspectiva de aprendizaje por descubrimiento, en este sentido Rojas (2007, p. 52) expone:

Esta teoría pondera la importancia de introducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de aprendizaje, el cual se presenta en una situación tal que represente un reto para su inteligencia, impulsando a resolver problemas y a lograr la transferencia de lo aprendido.

A su vez, muestra aspectos en la planeación del proceso educativo como:

- Crear una predisposición favorable al aprendizaje.
 - Estructurar el conocimiento con el fin de facilitar su comprensión.
 - Determinar la secuencia más eficiente para presentar los contenidos que se busca aprenda el alumno.
 - Identificar los procedimientos de recompensa y castigo, procurando fomentar la motivación intrínseca.
- ❖ David Ausubel: realizó importantes aportes a la enseñanza, Malagón (2007) expone un resumen realizado por Sarramona acerca de los cinco momentos en el trabajo expositivo de la enseñanza propuestos por Ausubel:
 - Presentación inicial mediante los organizadores previos.

- Presentación secuencial de las informaciones, con el soporte de materiales didácticos diversos.
- Presentación y análisis de ejemplos para encontrar puntos comunes y diferencias entre los conceptos tratados.
- Referencias al principio de inclusión (es el camino para vincular la nueva información con las estructuras cognitivas pertinentes ya existentes en el sujeto que aprende, lo cual se lleva a cabo mediante una tarea de subordinación del material nuevo con lo ya aprendido).
- Integración final, mediante nuevos ejemplos, aclaraciones, etc.

Por su parte, el SENA (2013) concibe aportes de Ausubel en el modelo pedagógico en torno a la construcción de los conocimientos presenta necesariamente un carácter significativo. El modelo pedagógico cuenta con los siguientes elementos estructurales centrados en el desarrollo humano integral y que están dentro del ambiente de aprendizaje como se observa en la figura 6:

- Aprendiz
- Contenidos
- Docente Investigador
- Estrategias
- Recursos
- Evaluación

Figura 6. Elementos estructurales del modelo pedagógico.



Fuente: Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA. (2013, p. 85).

4.8 Antecedentes

El Coaching se ha utilizado en distintas ramas y se ha alimentado de distintas ciencias, algunos ejemplos de los estudios realizados están en el área psicológico y deportivo, García , García , Ruiz, & Cantón (2017) realizaron estudio con una metodología cuasiexperimental en jóvenes deportistas entre los 14 y 17 años donde se busco identificar los efectos del coaching en la percepción de bienestar psicológico, salud física y emocional; en los resultados obtenidos se identifico que los atletas que fueron parte del proceso de coaching mejoran su percepción de bienestar y salud, otros de los resultados muestran la importancia del coach dentro del proceso como un guía para lograr establecer objetivos claros y la importancia de establecer un método previo antes de iniciar las sesiones, como gran conclusión general se respalda el uso del coaching como un mecanismo eficaz que mejora el bienestar por medio del logro de objetivos que llevan a cambios de comportamiento.

Gorrochotegui, Torres, & Mendoza (2014) realizaron evaluación del coaching en las competencias de liderazgo en el contexto educativo con el objeto de mejorar el clima escolar, los involucrados en dicho estudio fueron el equipo directivo, los padres, docentes y alumnos, la

metodología involucro cuestionarios de evaluación entorno al clima escolar y la competencia de liderazgo además de la realización de sesiones de coaching; se escogieron estos dos ejes teniendo en cuenta que son la base para mejorar la formación integral de los alumnos de la institución, los resultados del estudio evidencian una mejora en el indicador de clima escolar especialmente en alumnos y padres, con leve disminución en el caso de los profesores el cual se pudo ver afectado ya que la evaluación del clima se realizo en tiempos de contratación de la planta docente; por otra parte el resultado de la utilización de sesiones de coaching para fortalecer la competencia de liderazgo dio resultados positivos en todos los involucrados, al revizar la percepción se observaron aprendizajes como:

- Estrategias de solución de problemas
- Manejo de conflictos interpersonales.
- Destrezas para conocer mejor a las personas.
- Herramientas de comunicación.
- Mayor grado de autorreflexión.
- Toma de conciencia para transformar modos de actuar.

De igual manera las sesiones de coaching permitieron identificar las oportunidades de mejora que aún se deben trabajar como: gestión del tiempo, gestión del estrés y apertura personal ante el cambio; en general las conclusiones llevaron a los participantes a tener mayor enfoque y mayor confianza en sí mismos.

Sánchez Mirón & Boranat Mundina (2014) realizaron estudio de coaching educativo durante el año 2010 y 2011 cuyo enfoque fue el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios, la investigación se realizo en la Escuela de Educación Universitaria de Palencia con participación de 142 alumnos de tercer curso en las especialidades de maestro de educación infantil y educación física además de dos docentes, estos ultimos con el rol de coach y los primeros con el papel de coachee.

La aplicación del coachee educativo se realizo por medio de distintas etapas: la evaluación y análisis de competencias, la aplicación del coaching por parte de las docentes y finalmente la evaluación de la investigación por medio de una matriz DOFA. La etapa inicial adicional de la

revisión teórica del coaching busco identificar las principales competencias a nivel de estudiante, a nivel social y finalmente a nivel laboral, entre los resultados se observo:

- Competencias como estudiante: se identifico con mayor puntaje el trabajo en equipo y la autoestima y en la posición mas baja la comunicación oral y escrita y la creatividad.
- Competencias sociales: se resalta trabajo, responsabilidad, amabilidad y sinceridad, mientras se identifica como oportunidad la capacidad de trabajo en equipo.
- Competencias laborales: se identifica como primer lugar la pariencia fisica seguida de sociabilidad y responsabilidad.

Con los resultados obtenidos las docentes realizaron sesiones de coaching individuales y grupales enfocadas en las competencias con más bajas puntuaciones, haciendo uso de herramientas y metodologías como preguntas, lecturas comentadas, ejemplificaciones de casos reales, metáforas, líneas de tiempo, mapas conceptuales teniendo como base conversaciones reflexivas, feedback positivo, proceso co-constructivo y apoyo emocional.

Los resultados de la investigación se realizaron por medio de una matriz DOFA donde se identifico:

Debilidades: Las franjas de horarios y disponibilidad para la implementación de sesiones de coaching, coordinación a nivel interdisciplinario con otros docentes con el objeto de dar continuidad al desarrollo de competencias, la negativa de algunos alumnos que prefieren la educación tradicional al trabajo autónomo y evaluación histórica de la técnica ya que es la primera vez que fue aplicada.

Oportunidades: el coaching surge como campo de estudio e investigación por parte de los docentes, la técnica permitio repensar el papel del docente y la relación con el alumno y las guías docentes, los aslumnos perciben con el uso del coaching las clases más atractivas, se genero una mayor responsabilidad por parte de los alumnos con su formación profesional y social.

Fortalezas: Disponibilidad y compromiso por parte del coach (docentes) y coachees (alumnos), mejora en la realización de acuerdos y planificación de tareas, mayor autonomía e independencia por parte de los alumnos.

Amenazas: resistencia a la propuesta al ser la primera vez que se implementa, de igual manera se requiere de continuidad para afianzar resultados y generar métricas más exactas, resistencia por parte del equipo docente o falta de apoyo de la universidad para su implementación y finalmente el manejo del tiempo para la implementación del modelo.

En conclusión general la implementación de sesiones de coaching para el desarrollo de competencias generó una mejora significativa en las competencias más bajas sin embargo se requiere de continuidad y mayor medición para medir la efectividad en el largo plazo.

González Loureiro (2012) realizó estudio de caso en el que utilizó el coaching para evaluar el rendimiento de los alumnos de forma continua en el módulo economía de las empresas en la titulación de ingeniería forestal, donde el docente utilizaría la metodología del coaching siendo un guía en el aprendizaje del alumno por medio del aprender haciendo y una constante retroalimentación. La distribución de la metodología empleada fue: sesión magistral 28%, resolución de ejercicios de 22%, estudio de casos 20% y proyectos 30%.

La sesión magistral tenía como objeto transferir el conocimiento necesario para que el alumno pudiera aplicarlo en etapas posteriores sin embargo el rol del alumno era participativo con el fin de lograr construir conocimiento y no únicamente transferirlo; la resolución de ejercicios complementaba la sesión magistral y convertía al alumno en el principal agente para la construcción de conocimiento en cuyo caso se identificaba los conocimientos adquiridos como las oportunidades por mejorar en un proceso de evaluación continua y retroalimentación. El estudio de casos reales llevaba al alumno a plantear alternativas de solución, debatir, argumentar, escuchar y trabajar en equipo. Finalmente el proyecto como evaluación final implicaba utilizar las habilidades, capacidades y conocimientos adquiridos.

La conclusión del estudio de caso permitió evidenciar que al utilizar esta metodología el módulo pasó de ser una transferencia de solo conocimiento a complementarse con habilidades, destrezas y actitudes.

5. HIPÓTESIS

El nivel de competencia de comunicación actual de los instructores de la coordinación académica de articulación con la media y poblaciones especiales del centro de servicios financieros del SENA es una comunicación de apoyo que permite realizar un proceso de *coaching*.

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo de Investigación

La investigación es de carácter no experimental, ya que no se realizará manipulación de las variables, la recolección de la información será en un único momento del tiempo por tal motivo tiene diseño transaccional o transversal, la investigación indaga el nivel de competencia de los instructores en la comunicación haciendo el trabajo de tipo mixto con análisis de la información de manera cuantitativa y cualitativa.

6.2 Población y muestra

La coordinación de articulación de la educación media y poblaciones especiales del centro de servicios financieros de la ciudad de Bogotá cuenta con una planta total de 109 instructores al momento de la encuesta, la muestra seleccionada se calculó con base a los siguientes datos (Tabla 8.), dando como resultado una muestra de 85 instructores con margen de error del 5 %, la muestra fue seleccionada por muestreo aleatorio simple, validando que no se presentarán repeticiones, el cuestionario fue aplicado vía web y enviado al correo electrónico de cada instructor seleccionado para la investigación, el análisis de la información se realizó por medio de herramientas como Excel y IBM-SPSS.

Tabla 8. Datos Selección muestra.

DATOS SELECCIÓN MUESTRA		
Población	N	109
Probabilidad a favor	P	50%
Probabilidad en contra	Q	50%
Nivel de Confianza	Z	95%
Error de muestra	E	5%

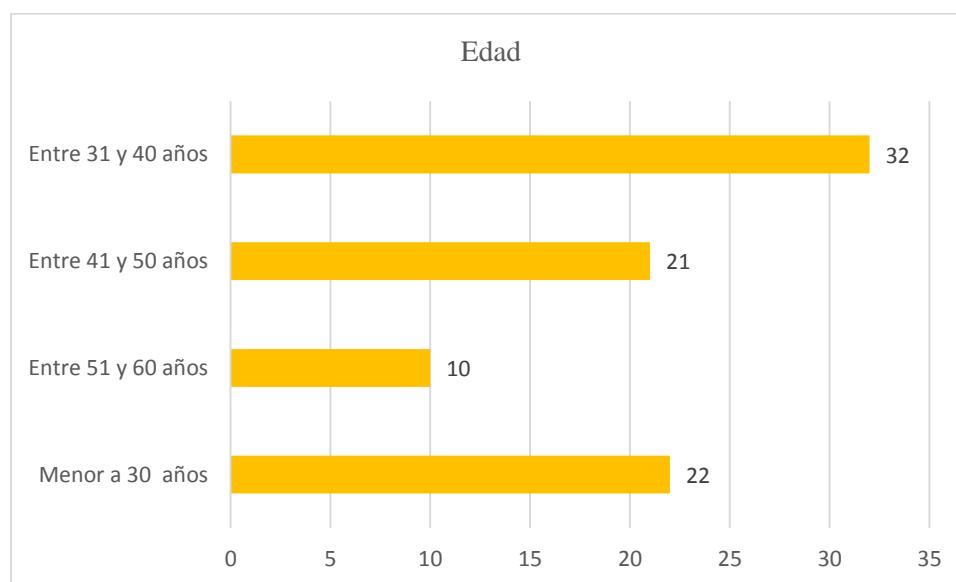
Fuente: Elaboración propia.

Adicional a las preguntas establecidas acerca de la comunicación, se preguntó acerca de la edad, profesión, experiencia y nivel académico del instructor, permitiendo conocer con mayor detalle la muestra seleccionada.

6.2.1 Edad

Como se observa en la figura 7 y tabla 9. Rangos de edad, el 63,5 % de la muestra es inferior a los 41 años de edad, donde el rango inferior a 30 años tiene una participación del 25,9 %; por otra parte ninguno de los instructores que hace parte de la investigación es mayor de 60 años.

Figura 7. Rangos de edad



Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Distribución de Frecuencias edad.

EDAD				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Menor a 30 años	22	25,9	25,9	25,9
Entre 31 y 40 años	32	37,6	37,6	63,5
Entre 41 y 50 años	21	24,7	24,7	88,2
Entre 51 y 60 años	10	11,8	11,8	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

6.2.2 Profesión

El estudio se realizó con colaboración de la coordinación de la articulación con la educación media y poblaciones especiales del centro de servicios financieros del SENA en la ciudad de Bogotá, la cual centra su formación en áreas administrativas y contables, con un entorno productivo relacionado con el sistema financiero, en consecuencia existe una alta concentración en la profesión relacionada con ciencias económicas con un 76,5 % de participación del total de

encuestados, otras áreas como la educación representan un 11,8 % seguido de ingenierías, ciencias humanas y derecho (Tabla 10. Distribución de Frecuencias Profesión), es importante recordar que el modelo pedagógico del SENA implica una formación integral, por lo cual involucra distintas áreas transversales.

Tabla 10. Distribución de frecuencias profesión.

PROFESIÓN				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Educación	10	11,8	11,8	11,8
Ciencias Humanas	3	3,5	3,5	15,3
Ciencias Económicas	65	76,5	76,5	91,8
Ingenierías	4	4,7	4,7	96,5
Derecho	3	3,5	3,5	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

6.2.3 Nivel educativo

El nivel educativo del instructor/docente de la coordinación objeto de estudio se encuentra concentrado en el grado de profesional 58,8 % de participación del total encuestado seguido de especialista con 23,5 % y maestría 17,6 % (Tabla 11. Distribución de Frecuencias Nivel educativo), dentro del grupo de encuestados ninguno presenta el título de doctorado.

Tabla 11. Distribución de frecuencias nivel educativo.

NIVEL EDUCATIVO				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Profesional	50	58,8	58,8	58,8
Especialista	20	23,5	23,5	82,4
Maestría	15	17,6	17,6	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

6.2.4 Experiencia docente

El SENA busca que su planta docente cuente con la experiencia docente como experiencia en el sector productivo en el cual se van a desempeñar los aprendices, al analizar la información recolectada se observa una concentración del 51,8 % de los encuestados, los cuales tienen una experiencia docente inferior a 5 años seguido del rango entre 5 y 10 años que abarcan un 88,2 % del total de encuestados. (Tabla 12. Distribución de Frecuencias experiencia Docente).

Tabla 12. Distribución de frecuencias experiencia docente.

EXPERIENCIA DOCENTE				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Menor a 5 años	44	51,8	51,8	51,8
Entre 5 y 10 años	31	36,5	36,5	88,2
Entre 15 y 20 años	8	9,4	9,4	97,6
Mayor a 20 años	2	2,4	2,4	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS

6.3 Instrumentos de recolección de datos

6.3.1 Matriz de evaluación

La matriz de evaluación se realizó con el objeto de analizar los componentes del modelo pedagógico del SENA y su relación con el *coaching* para identificar aspectos en común:

Tabla 13. Matriz de evaluación.

COMPONENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL SENA	COACHING			
	BASES	USO	ROL DEL COACH	COMPETENCIAS
<i>COMPONENTE ANTROPOLÓGICO</i>				
<i>COMPONENTE AXIOLÓGICO</i>				
<i>COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO</i>				
<i>CIENCIA Y TECNOLOGÍA</i>				
<i>ENFOQUE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS</i>				
<i>COMPONENTE PEDAGÓGICO</i>				

Fuente: Elaboración propia.

La matriz se encuentra formada por los componentes antropológico, axiológico, epistemológico, ciencia y tecnología, enfoque para el desarrollo de competencias y componente pedagógico los cuales se analizaron en el marco teórico.

Mediante la matriz se busca establecer la forma en que el *coaching* puede generar aportes a cada componente, identificando las bases teóricas con alguno de sus representantes, el uso del *coaching* dentro del componente, el rol del *coach*, es decir, el complemento que le puede dar el *coaching* a la labor del instructor y las competencias principales que identifican el componente pedagógico con el *coaching*.

6.3.2 Cuestionario

La recolección de la información se realizó por medio de cuestionario adaptado al planteado por Whetten & Cameron (2011), el cual es un instrumento diseñado para descubrir el nivel de competencia en la comunicación de apoyo que consta de 20 preguntas y cuyos resultados tienen tres enfoques o áreas de habilidad: conocimientos de *coaching* y de consultoría, ofrecimiento de retroalimentación negativa eficaz, y comunicación de apoyo. Además, 5 preguntas acerca de rasgos de la muestra, el cuestionario aplicado se adaptó a las necesidades de la investigación y tiene tres ejes fundamentales como se observa en la Tabla 14 y la Tabla 15:

Tabla 14. Libro de códigos información muestra

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍA	CÓDIGO
EDAD	EDAD	Menor a 30 años	1.
		Entre 31 y 40 años	2.
		Entre 41 y 50 años	3.
		Entre 51 y 60 años	4.
		Mayores de 60 años	5.
PROFESIÓN	PROFESIÓN	Salud	1.
		Educación	2.
		Ciencias Naturales	3.
		Ciencias Humanas	4.
		Ciencias físicas	5.
		ciencias Económicas	6.
		Ingenierías	7.
		Artes y Medios	8.
		Derecho	9.

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 15. Libro de códigos información muestra (continuación)

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍA	CÓDIGO
NIVEL EDUCATIVO	NIVEL EDUCATIVO	Profesional	1.
		Especialista	2.
		Maestría	3.
		Doctorado	4.
		Técnico/Tecnólogo	5.
EXPERIENCIA DOCENTE	EXPERIENCIA DOCENTE	Menor a 5 años	1.
		Entre 5 y 10 años	2.
		Entre 15 y 20 años	3.
		Mayor a 20 años	4.

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 16. Libro de códigos cuestionario.

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍA	CÓDIGO
Conocimiento en coaching	<p>Pregunta 1 ¿Tengo conocimiento acerca de un proceso de coaching, los métodos existentes, las fases y en qué momento debo aplicarlo?</p> <p>Pregunta 2 ¿Cuándo una persona presenta un problema u oportunidad de mejora soy un guía para lograr que lo supere por medio de su propia reflexión, haciendo que las acciones procedan de sí mismo?</p> <p>Pregunta 20. ¿Dentro de la labor de instructor identifico y comprendo cuando es adecuado generar una instrucción y cuando realizar una recomendación?</p>	NUNCA.	1.
		LA MAYORÍA DE LAS VECES NO.	2.
		ALGUNAS VECES SÍ, ALGUNAS VECES NO.	3.
		LA MAYORÍA DE LAS VECES SI.	4.
		SIEMPRE.	5.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. Libro de códigos cuestionario. (Continuación)

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍA	CÓDIGO
Ofrecimiento de retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora	Pregunta 3. ¿En cualquier situación donde implique corregir o reforzar reflejo con sinceridad mis opiniones?	NUNCA.	1.
	Pregunta 4. ¿Cuándo se presenta una situación que implique realizar un plan de mejoramiento para el aprendiz, no me centro en los temas personales sino en el problema y en la forma en que se puede superar?	LA MAYORÍA DE LAS VECES NO.	2.
	Pregunta 5. ¿Los planes de mejoramiento que se aplican a un aprendiz se explican por medio de ejemplos acerca del incumplimiento de alguna norma social o de la institución?	ALGUNAS VECES SÍ, ALGUNAS VECES NO.	3.
	Pregunta 6. ¿Cuándo se aplica un plan de mejoramiento con el aprendiz se robustece la relación aprendiz –instructor?	LA MAYORÍA DE LAS VECES SÍ.	4.
	Pregunta 7. ¿Cuándo se realiza un plan de mejoramiento, describo de manera clara lo sucedido, los aspectos positivos y negativos, los efectos futuros y mis opiniones manteniendo imparcialidad?	SIEMPRE.	5.
	Pregunta 8. ¿Cuándo busco corregir o desarrollar aspectos específicos del aprendiz, las acciones para mejorar provienen de mí (instructor) o son sugeridas por el aprendiz?		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Libro de códigos cuestionario. (Continuación)

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍA	CÓDIGO
Comunicación de apoyo	Pregunta 9. ¿En el proceso de comunicación con el aprendiz se fortalece su autoestima y seguridad?	NUNCA.	1.
	Pregunta 10. ¿Escucho a las otras personas de manera activa sin importar que los comentarios sean contrarios a mi opinión?	LA MAYORÍA DE LAS VECES NO.	2.
	Pregunta 11. ¿Trato a todas las personas con las que interactúo de la misma manera, a pesar de las diferencias académicas o sociales que se puedan presentar?	ALGUNAS VECES SÍ, ALGUNAS VECES NO.	3.
	Pregunta 12. ¿Soy abierto a nuevas ideas y opiniones por parte de los aprendices a pesar de ser experto en un tema o especialidad?	LA MAYORÍA DE LAS VECES SÍ.	4.
	Pregunta 13. ¿Cuándo se genera un debate o discusión con un aprendiz o aprendices busco llegar a un punto en común?	SIEMPRE.	5.
	Pregunta 14. ¿Cuándo el aprendiz tiene un plan de mejoramiento mis comentarios al respecto son puntuales y claros en todos los casos?		
	Pregunta 15. ¿Se me facilita la comunicación e interacción con los aprendices?		
	Pregunta 16. ¿La comunicación con el aprendiz se realiza en primera persona “yo” haciéndome responsable de lo expresado ejemplo: yo opino o en tercera persona “el, ella, ellos” ejemplo: se dice que?		
	Pregunta 17. ¿Ante una situación compleja o difícil a nivel académico o personal del aprendiz yo solamente brindo comprensión (lo lamento) y no aconsejo (doy retroalimentación)?		
	Pregunta 18. ¿Para entender al aprendiz, formulo preguntas que indagan o cuestionan su opinión?		
Pregunta 19. ¿Interactúo de manera permanente con el círculo de personas que me rodean fuera de los ámbitos cotidianos?			

Fuente: Elaboración propia

La fiabilidad del instrumento se calculó por medio del uso de la métrica de consistencia interna alfa de Cronbach, calculada por el programa SPSS planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el cual indica que si bien no existe una métrica exacta, diversos autores consideran que debe estar en un coeficiente de 0,70 y 0,90, el resultado del cuestionario aplicado a los instructores cuenta con un resultado de 0,70, considerado dentro del rango de fiabilidad anteriormente mencionado.

7. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7.1 Diagnóstico

7.1.1 Matriz de evaluación

Tabla 19. Desarrollo matriz de evaluación.

MATRIZ DE EVALUACIÓN				
COMPONENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO	COACHING			
	BASES	USO	ROL DEL COACH	COMPETENCIAS
COMPONENTE ANTROPOLÓGICO	Enfoque Humanista: filósofos griegos (Aristóteles, Platón, Sócrates)	Se fundamenta en la concepción de hombre y desarrollo de sus distintas dimensiones	Formar, realizar y direccionar	Personales (conciencia, autonomía, crítica, creativo, responsable) y sociales (respeto, solidaridad, tolerancia, participación)
COMPONENTE AXIOLÓGICO	Principios y valores; Integralidad humana; Fenomenología, filosofía existencialista: Filósofos griegos, Manuel Kant ; Max Scheler	Formulación y desarrollo permanente de la persona, desarrollo de capacidades, formación integral de la persona	Implica un proceso de reflexión la persona	Comunicación, trabajo en equipo, respeto, Disciplina
COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO	Paradigma-, humanismo, gestión del conocimiento, interdisciplinariedad: Aristóteles , René Descartes, Manuel Kant	Objetivos de la formación integral: Aprender a aprender Aprender a Ser	Acompañamiento y guía durante los objetivos de la formación.	Escucha, comunicación, enfoque, solución de problemas, congruencia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. Desarrollo matriz de evaluación. (Continuación)

COMPONENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO	BASES	USO	ROL DEL COACH	COMPETENCIAS
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	Ninguno	Incentivar la curiosidad y la imaginación; incentivar la pregunta; desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior; desarrollar y practicar la capacidad de escucha; promover la capacidad de establecer acuerdos, desarrollar habilidades de lenguaje.	Ser facilitador, formador y guía.	Comunicación eficaz, negociador, generar relaciones de confianza, observador
ENFOQUE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	Humanismo; Holística.	Fortalecimiento de las dimensiones humanas, construcción del conocimiento y habilidades en el trabajo.	Desarrollo de las oportunidades de mejoras (humanas, de conocimiento y laborales) mediante establecimiento de acciones por medio de un proceso de coaching.	Comunicación, escucha, reflexión, análisis, interpretación, pensamiento lógico, gestión de la información, capacidad de argumentación, flexible.
COMPONENTE PEDAGÓGICO	Constructivismo: Jean Piaget; Lev Vygotsky, Jerome Bruner	Formulación y resolución de problemas: desarrollo de medidas formativas	Mediador de los procesos de formación y medidas formativas.	Competencias pedagógicas, didácticas y comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

El origen del *coaching* se ha alimentado de distintas ciencias y teorías; al analizar las bases teóricas del modelo pedagógico del SENA se observa que se compaginan varias corrientes, en la figura 3 Componentes Generales del modelo pedagógico de la formación integral (Modelo Pedagógico del SENA) se plantean componentes como: antropológico, pedagógico, axiológico, desarrollo por competencias y epistemológico, que se fundamentan en aspectos como el enfoque humanista, principios y valores éticos, constructivismo, entre otras, desarrolladas por autores como los filósofos griegos anteriormente mencionados, y Emanuel Kant, Jean Piaget, entre muchos otros autores exponentes. Esto indica una relación en los orígenes del *coaching* como en las bases del modelo pedagógico del SENA, el cual es el encargado de establecer todos los parámetros que guiarán al instructor como al aprendiz.

El uso del *coaching* se articula con los objetivos de la formación integral estipulados por el modelo pedagógico del SENA, el cual cuenta con tres pilares: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer y Aprender a Ser; donde el instructor es un facilitador del aprendiz, como lo plantea Villardón-Gallego (2015) es un proceso colaborativo y un aprendizaje autodirigido, donde se orienta a generar originalidad, creatividad, capacidad crítica, formación permanente, entre otros aspectos; se busca que el proceso de formación lleve al aprendiz a ser gestor de su propio conocimiento, en este sentido el *coaching* conlleva que el instructor sea un líder *coach*.

El modelo pedagógico del SENA genera que el instructor tenga algunas de las características que posee un *coach*, el Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA, (2013, p. 24) expone algunas características y competencias que se esperan de un instructor como:

Rol: mediador de la cultura y promotor del aprendizaje y el desarrollo de los aprendices.

Características generales: Flexible, autónomo, crítico, riguroso, reflexivo, principios y valores éticos universales.

Competencias:

Competencias Básicas: pensamiento lógico, sistémico, crítico, creativo y de carácter metodológico.

Competencias Comunicativas: capacidad de comunicación oral, escrita, gestual, gestión de la información, capacidad de argumentación, interpretación, comprensión, interacción simbólica, capacidad de establecer acuerdos, trabajar en equipo, toma de decisiones y de resolución de problemas.

Competencias informáticas y tecnológicas: manejo de tecnologías de la información y comunicación TIC.

Competencias específicas o técnicas: propias del área de conocimiento

Competencias de orden pedagógico y didáctico.

Entre los aspectos que resalta (Grupo Aseguramiento de la Calidad SENA, 2013) con respecto al instructor es estar en un proceso constante de aprendizaje y crecimiento, factores importantes en un *coach*, el cual está en una constante reingeniería.

Las competencias de un *coach* y del perfil docente SENA tienen un común denominador y es la comunicación, si bien el docente debe contar con conocimientos específicos y técnicos como parte de formación del aprendiz, la comunicación es parte fundamental del rol y del modelo pedagógico de la institución, el instructor o docente SENA no solo genera una formación académica/productiva sino que implica el desarrollo integral de los aprendices, por tal motivo la comunicación no es tan simple y superficial sino que se busca una comunicación formadora y transformadora; la comunicación efectiva y de apoyo es una herramienta que fortalece las competencias del instructor y su labor como formador convirtiendo al docente actual en un líder *coach* docente.

Dentro del proceso de interacción de la formación entre instructor/docente y aprendiz, se generan oportunidades a mejorar sean académicas o de cualquier otro tipo, las cuales deben seguir un conducto regular de acuerdo con lo establecido en el modelo pedagógico, dicho conducto se conoce como medidas formativas como se analizó anteriormente, el SENA (2012, p. 27) las define como:

Aquellas acciones que se aplican al aprendiz SENA cuando se trate de hechos que contraríen en menor grado el orden académico o disciplinario, sin afectar los deberes, derechos y prohibiciones, o que se adopta con el fin de prevenir su ocurrencia, o con el fin de generar cambios en el desempeño académico o en el comportamiento disciplinario del aprendiz.

El cual consta de:

Figura 8. Medidas formativas.



Fuente: Elaboración propia basado en SENA (2012).

- Llamado de atención: el SENA (2012, p. 27) en el reglamento del aprendiz lo establece como:

Cuando se trate de hechos que contraríen en menor grado el orden académico o disciplinario, sin afectar los deberes, derechos y prohibiciones, o cuando sea necesario para prevenir la ocurrencia de hechos que vulneren esos deberes, derechos y prohibiciones, el aprendiz podrá recibir un llamado de atención verbal por parte del (los) Instructor, el Coordinador Académico, el(los) responsable(s) de Bienestar, o el Subdirector del Centro.

Este llamado de atención verbal no constituye una sanción, dicho llamado de atención es una interacción en la que se busca generar concientización sin recurrir a acciones específicas, el llamado de atención puede expresarse de manera escrita como un segundo nivel con el objeto de generar una invitación para que el aprendiz no llegue a realizar un plan de mejoramiento.

- Plan de mejoramiento: de acuerdo con lo establecido en el reglamento del aprendiz dicho plan de mejoramiento se puede realizar a nivel académico como disciplinario, no es una sanción, por el contrario busca establecer acciones concertadas entre el instructor/docente y el aprendiz, con el fin de generar resultado positivo, el SENA (2012, p. 27) dentro del contexto académico establece que el plan de mejoramiento:

Deberá contemplar nuevas actividades de aprendizaje, para el logro de los objetivos del proceso formativo; se deben identificar el o los resultados de aprendizaje que no han sido alcanzados y las evidencias de aprendizaje que debe presentar el aprendiz para evaluar su logro.

Por su parte, el plan de mejoramiento disciplinario que abarca aspectos comportamentales, actitudinales o sociales (SENA, 2012). En ambos casos el plan de mejoramiento espera obtener resultados a partir del mes de haberse establecido.

En este contexto el *coaching* se convierte en una herramienta útil para el instructor cuando realice un plan de mejoramiento, esta segunda medida formativa contiene varios puntos clave que se asocian con un método de *coaching*, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 21. Plan de mejoramiento y componentes en común de un método de *coaching*.

PLAN DE MEJORAMIENTO	COMPONENTES EN COMÚN MÉTODO DE COACHING
Generar logros académicos y evidencias de cambio comportamentales	Objetivo
Revisión de resultados de aprendizaje actuales/falta comportamental cometida.	Realidad/situación actual
Acciones y actividades a ejecutar.	Generar opciones/lluvia de ideas
Evidencia de las acciones y actividades.	Plan de acción
Tiempo de ejecución de un mes.	Seguimiento
	Motivación/ambiente positivo

Fuente: Elaboración propia.

El plan de mejoramiento tiene una relación estrecha con los componentes en común de un método de *coaching* como el *GROW*, *OUTCOMES*, *ACHIVE Y CARE*, exceptuando la motivación/ambiente positivo que no se observa de manera clara en el plan de mejoramiento.

Como se analizó anteriormente no se trata de tener únicamente similitudes en el método sino en la forma de ejecutarlo, convirtiendo esta medida formativa (plan de mejoramiento) en una posible forma de aplicar un proceso de *coaching* como los planteados por Fernández (2009) y Valderrama (2009) en el marco teórico.

El debido proceso se sintetiza en 5 pasos:

1. Realizar tres llamados de atención académica y/o disciplinaria; este primer paso ya incluye los llamados de atención verbales que realiza el instructor, la evidencia del llamado de atención se establece por medio de documento institucional donde se establece un motivo y los compromisos por parte del aprendiz como se observa en la figura documento de trabajo llamado de atención.

Figura 9. Documento de trabajo llamado de atención.

		DOCUMENTO DE TRABAJO LLAMADO DE ATENCION REGLAMENTO DEL APRENDIZ ARTICULO 28	
Ciudad:	Fecha:		
Nombres y Apellidos:			
Tipo de identificación: TI <input type="checkbox"/> CC <input type="checkbox"/>		No. identificación:	
Programa de Formación:		Grupo - Fecha:	
I. MOTIVO			
II. COMPROMISO DEL APRENDIZ			
NOMBRE, CEDULA Y FIRMA DEL INSTRUCTOR		NOMBRE, CEDULA Y FIRMA DEL APRENDIZ O LIDER VOCERO	
<small>*Recuerde no realizar modificaciones al documento finalitivo -Equipo SIGA*</small>			

Fuente: SENA (2012).

- Si continúa el incumplimiento por parte del aprendiz, se realiza acta de plan de mejora; la cual busca por medio de la interacción del aprendiz y el instructor establecer acciones que permitan superar las oportunidades de mejora.

El plan de mejoramiento es un proceso que al igual que el *coaching* busca es desarrollar a la persona y en el caso SENA evitar que el aprendiz pueda llegar a ser retirado de la institución, este proceso establecido por el modelo pedagógico comprende 8 temas:

- Identificación del aprendiz.
- Tipificación de la Falta según acuerdo 7 de 2012 Reglamento del aprendiz SENA.
- Motivo del plan de mejoramiento.
- Falta y/o prohibición en la que incurrió según el reglamento del aprendiz.
- Resultado de aprendizaje incumplido.
- Actividades concertadas de mejora entre aprendiz e instructor, para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje.
- Establecer el periodo de tiempo en que el aprendiz realizara las actividades según el grado de dificultad de las actividades a realizar.
- Juicio evaluativo posterior a la revisión objetiva del plan de mejora.

La figura muestra el formato establecido por la institución, el cual comprende los temas anteriormente mencionados.

Figura 11. Temas de plan de mejora y componentes en común de los métodos de coaching.

TEMAS PLAN DE MEJORA- DOCUMENTO INSTITUCIONAL	COMPONENTES EN COMÚN DE LOS MÉTODOS GROW,OUTCOMES,ACHIVE Y CARE
a. Identificación del aprendiz	Objetivo (c)
b. Tipificación de la falta según acuerdo 7 de 2012 reglamento del aprendiz SENA	Realidad/Situación Actual (b,d,e)
c. Motivo del plan de mejoramiento.	Generar opciones/Lluvia de ideas (f)
d. Falta y/o prohibición en la que incurrió según el reglamento del aprendiz	Plan de acción (f)
e. Resultado de aprendizaje incumplido.	Seguimiento (h,g)
f. Actividades concertadas de mejora entre aprendiz e instructor, para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje	Motivación/Ambiente
g. Establecer el periodo de tiempo en el que el aprendiz realizara las actividades según el grado de dificultad de las actividades a realizar.	
h. Juicio evaluativo posterior a la revisión objetiva del plan de mejora	

Fuente: Elaboración propia.

3. Cuando no se cumple el plan de mejora, se elabora informe o queja con el objeto de escalar el caso del aprendiz, por medio del documento de trabajo informe o queja.

Figura 14. Formato descargos.

SENA
 DOCUMENTO DE TRABAJO
 DESCARGOS DEL APRENDIZ EN COMITÉ DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO
 REGLAMENTO DEL APRENDIZ ARTÍCULO 22

NOMBRE DEL APRENDIZ: _____
 NÚMERO DOCUMENTO DE IDENTIDAD: _____
 Ficha caracterización Sefia: _____
 COMPETENCIA QUE CURSA: _____
 PROGRAMA DE FORMACIÓN: _____
 NOMBRE INSTRUCTOR: _____
 FECHA: _____ Trimestre: _____

Motivo de citación a comité

Realice sus descargos explicando la situación

Adelantó plan de mejoramiento? SI NO Inicio: (fecha) Fin: (fecha)
 Aprobó el plan de mejoramiento? SI NO
 Entregó el plan de mejoramiento? SI NO

Explique el motivo por el cual no aprobó o no entregó el plan de mejoramiento

Tiene contrato de aprendizaje? SI NO
 Nombre de la Empresa: _____

Firma del aprendiz:
 T: C C S No.
 Teléfono: _____ Cel: _____
 Correo electrónico: _____
 Dirección: _____

*Recuerda no realizar modificaciones a este documento. [Indicador](#) - Página 2624

Fuente: SENA (2012).

El debido proceso consta de distintas fases que si llegasen a finalizar pueden llevar al retiro definitivo del aprendiz, es por esto que el plan de mejoramiento es una etapa fundamental para lograr que el aprendiz supere las oportunidades de mejora, dicha etapa tiene similitudes con los métodos de *coaching* antes nombrados, sin embargo, es determinante la competencia de comunicación del instructor para lograr hacer del plan de mejoramiento un proceso de *coaching*. Empero, el *coaching* implica una comunicación con unas características que permiten desarrollar dicho proceso, lo que hace necesario un nivel de competencia de comunicación por parte del instructor/docente.

7.2 Análisis de cuestionario

El cuestionario utilizó una escala Likert con cinco categorías como se observa en la tabla de libro de códigos, donde el máximo tiene un valor de 5 y el mínimo un valor de 1, con una subdivisión de tres temas: conocimiento en *coaching*, ofrecimiento de retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora y comunicación de apoyo.

7.2.1 Conocimiento en Coaching

La variable conocimiento en *coaching* se compone de tres preguntas, la primera plantea el nivel de conocimiento directo acerca del *coaching* los métodos existentes y el proceso de una manera estructurada.

7.2.1.1 Pregunta 1. *¿Tengo conocimiento acerca de un proceso de coaching, los métodos existentes, las fases y en qué momento debo aplicarlo?*

En la Tabla 18 se observa que el 69,4 % de los encuestados no tienen un conocimiento claro acerca del *coaching* como método, de dicho porcentaje el 16,5 % no tiene conocimiento acerca de lo que es el *coaching*, el cual contrasta con el 1,2 % que indica tener un conocimiento claro acerca de este. El modelo pedagógico cuyo enfoque es la formación integral lleva al docente a realizar constantes retroalimentaciones a nivel académico y social, el indagar acerca del conocimiento en *coaching* permite hacer un acercamiento a un nuevo método que puede complementar los parámetros y procesos ya existentes.

Tabla 22. Distribución de frecuencias pregunta 1.

¿Tengo conocimiento acerca de un proceso de coaching, los métodos existentes, las fases y en qué momento debo aplicarlo?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	14	16,5	16,5	16,5
La mayoría de las veces no	8	9,4	9,4	25,9
Algunas veces sí, algunas veces no	37	43,5	43,5	69,4
La mayoría de las veces sí	25	29,4	29,4	98,8
Siempre	1	1,2	1,2	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS

7.2.1.2 Pregunta 2. *Cuándo una persona presenta un problema u oportunidad de mejora, ¿soy un guía para lograr que lo supere por medio de su propia reflexión, haciendo que las acciones procedan de sí mismo?*

La pregunta 2 se relaciona con lo que busca un proceso de *coaching* y es llevar a un individuo a un nuevo nivel, explorando sus oportunidades de mejora y por medio de un proceso de comunicación reflexivo la persona establecer estrategias que logren su desarrollo, donde el rol del instructor es de un líder coach y el aprendiz el coachee en un entorno donde el proceso de mejora

se realizara con la metodología de coaching, en este sentido se observa que el 58,8 % de los instructores encuestados buscan que el aprendiz reflexione cuando se requiere trabajar en oportunidades de mejora, resultado acorde con lo que plantea el modelo pedagógico del SENA, donde el instructor no es un catedrático sino que es una sinergia entre instructor y aprendiz enfocado en lograr una formación integral, en la Tabla 19 se observa que solo en el 5,9 % de los encuestados es el instructor quien ejerce una mayor influencia en el proceso de plan de mejora en cuyo caso el efecto no puede ser duradero.

Tabla 23. Distribución de frecuencias pregunta 2.

¿Cuándo una persona presenta un problema u oportunidad de mejora soy un guía para lograr que lo supere por medio de su propia reflexión, haciendo que las acciones procedan de sí mismo?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	0	0	0	0
La mayoría de las veces no	5	5,9	5,9	5,9
Algunas veces sí, algunas veces no	15	17,6	17,6	23,5
La mayoría de las veces sí	50	58,8	58,8	82,4
Siempre	15	17,6	17,6	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.1.3 Pregunta 20. ¿Dentro de la labor de instructor identifico y comprendo cuando es adecuado generar una instrucción y cuando realizar una recomendación?

La última pregunta entorno al conocimiento en *coaching* busca indagar acerca del momento en que el instructor dentro de su rol formativo debe generar instrucciones al aprendiz y en qué casos generarle un asesoramiento, el 84,7 % de los instructores encuestados tienen claro dicha diferencia. En la Tabla 20 se observa que el instructor podría identificar el momento en que el *coaching* le podría ser una herramienta útil para la formación integral del aprendiz.

Tabla 24. Distribución de frecuencias pregunta 20.

¿Dentro de la labor de instructor identifico y comprendo cuando es adecuado generar una instrucción y cuando realizar una recomendación?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	1	1,2	1,2	1,2
La mayoría de las veces no	1	1,2	1,2	2,4
Algunas veces sí, algunas veces no	11	12,9	12,9	15,3
La mayoría de las veces sí	42	49,4	49,4	64,7
Siempre	30	35,3	35,3	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

El resultado general de la variable conocimiento en *coaching* permite observar que existe una alta concentración en aspectos como: llevar al aprendiz por medio de la reflexión a realizar las acciones para el plan de mejora y los momentos en que el instructor debe generar una instrucción (Tabla 18), sin embargo, el conocimiento acerca del *coaching* a nivel general no es amplio lo que se evidencia en la media de esta pregunta que se encuentra en 2,89, presentando la varianza más elevada y la mayor dispersión de datos (Tabla 22); en síntesis el conocimiento en *coaching* es una oportunidad en el desarrollo profesional de los instructores.

Tabla 25. Distribución de frecuencias variable conocimiento en coaching.

VARIABLE CONOCIMIENTO EN COACHING				
CODIGO	ESCALA	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3
1	Nunca	14	0	1
2	La mayoría de las veces no	8	5	1
3	Algunas veces sí, algunas veces no	37	15	11
4	La mayoría de las veces sí	25	50	42
5	Siempre	1	15	30
	Total	85	85	85

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos variable conocimiento en *coaching*.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ	Varianza
¿Tengo conocimiento acerca de un proceso de coaching, los métodos existentes, las fases y en qué momento debo aplicarlo?	85	1	5	2,89	1,047	1,096
¿Cuándo una persona presenta un problema u oportunidad de mejora soy un guía para lograr que lo supere por medio de su propia reflexión, haciendo que las acciones procedan de sí mismo?	85	2	5	3,88	0,762	0,581
¿Dentro de la labor de instructor identifico y comprendo cuando es adecuado generar una instrucción y cuando realizar una recomendación?	85	1	5	4,16	0,784	0,615
N válido	85					

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de correlación de variables no paramétricas por medio del Rho de Spearman (Tabla 23.) de la pregunta 1, acerca del conocimiento en *coaching* y preguntas como el nivel educativo, edad, profesión y experiencia docente, indican dirección de correlación positiva en variables como nivel educativo y profesión, sin embargo, el coeficiente de significancia de nivel educativo presenta una alta probabilidad de error con 81,2 %, es decir, no existe evidencia suficiente de existencia de correlación en ningún nivel, mientras la profesión indica 5,9 % de probabilidad, en otras palabras, existe un 94.1 % de probabilidad de correlación verdadera en un nivel positivo débil. Las variables edad y experiencia docente indican correlación negativa muy débil y no existencia de correlación entre variables respectivamente, con probabilidad de error entre 27,3 % y 48,9 %, coeficientes elevados para afirmar la existencia de correlación.

Tabla 27. Correlación Rho de Spearman pregunta 1.

CORRELACIÓN RHO DE SPEARMAN		¿Tengo conocimiento acerca de un proceso de coaching, los métodos existentes, las fases y en qué momento debo aplicarlo?	Nivel Educativo	Edad	Profesión	Experiencia docente
¿Tengo conocimiento acerca de un proceso de coaching, los métodos existentes, las fases y en qué momento debo aplicarlo?	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	1 - 85	0,026 0,812 85	-0,12 0,273 85	0,206 0,059 85	-0,076 0,489 85
Nivel Educativo	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	0,026 0,812 85	1 . 85	0,015 0,893 85	0,043 0,699 85	- 0,017 0,874 85
Edad	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	-0,12 0,273 85	0,015 0,893 85	1 . 85	0,025 0,817 85	0,446 0 85
Profesión	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	0,206 0,059 85	0,043 0,699 85	0,025 0,817 85	1 . 85	-0,08 0,468 85
Experiencia docente	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	-0,076 0,489 85	0,017 0,874 85	0,446 0 85	-0,08 0,468 85	1

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.2 Ofrecimiento de retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora

El proceso de retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora es aquella interacción entre el instructor y aprendiz por medio de la cual se busca desarrollarlo, haciendo necesario involucrarlo en su proceso formativo como lo establece el modelo pedagógico del SENA; por tal motivo, el rol del instructor/docente juega un papel trascendental en guiar al aprendiz, generando un ambiente de confianza y llevándolo a un estado de reflexión que permita establecer acciones concretas.

7.2.2.1 Pregunta 3. ¿En cualquier situación donde implique corregir o reforzar reflejo con sinceridad mis opiniones?

Al analizar el ambiente en el cual se realiza la retroalimentación y su relación con un método de *coaching* es importante establecer un ambiente de confianza entre las partes involucradas, la pregunta 3 busca establecer e indagar acerca del entorno de confianza que se desea establecer, lo que hace necesario que el instructor/docente se exprese con sinceridad.

En la Tabla 24 se observa que en los procesos donde el instructor le implica realizar un refuerzo se expresa de manera sincera con el aprendiz en un alto porcentaje, este indicador concentra las repuesta de los encuestados en las opciones de mayor frecuencia donde siempre ocupa el 38,8 % y la mayoría de las veces si un 45,9 %, el generar una opinión sincera por parte del instructor permite que el proceso de retroalimentación sea más efectivo, es demostrar interés ante el aprendiz acerca de una oportunidad de mejora que se perciba, lo que permitirá que este se involucre más en proceso que se está ejecutando.

Tabla 28. Distribución de frecuencias pregunta 3.

¿En cualquier situación donde implique corregir o reforzar con sinceridad mis opiniones?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	0	0	0	0
La mayoría de las veces no	2	2,4	2,4	2,4
Algunas veces sí, algunas veces no	11	12,9	12,9	15,3
La mayoría de las veces sí	39	45,9	45,9	61,2
Siempre	33	38,8	38,8	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS

7.2.2.2 Pregunta 4. Cuando se presenta una situación que implique realizar un plan de mejoramiento para el aprendiz, ¿no me centro en los temas personales sino en el problema y en la forma que se puede superar?

Dentro de los métodos y la ejecución del *coaching* es necesario que se genere un foco en torno a la oportunidad de mejora que se desea desarrollar en la persona, es decir, centrarse en el problema para que posteriormente se dé paso a la lluvia de ideas que permita establecer acciones, al analizar la pregunta 4 (Tabla 25) se observa que en la mayoría de los casos el problema es la prioridad para establecer el plan de mejoramiento del aprendiz, pero el 16,5 % de los encuestados afirma que algunas ocasiones sí y en otras no el problema es el centro del plan de mejoramiento, si bien no es mayoría es un indicador en que es posible mejorar; es de gran importancia que el docente y

futuro líder coach docente tenga la capacidad de indagar y ser capaz de aislar todos aquellos factores que lo alejen de la causa raíz, si bien el equipo de instructores en su mayoría logra focalizarse es de vital importancia tener dicha habilidad.

Tabla 29. Distribución de frecuencias pregunta 4.

¿Cuándo se presenta una situación que implique realizar un plan de mejoramiento para el aprendiz, no me centro en los temas personales sino en el problema y en la forma en que se puede superar?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	1	1,2	1,2	1,2
La mayoría de las veces no	4	4,7	4,7	5,9
Algunas veces sí, algunas veces no	14	16,5	16,5	22,4
La mayoría de las veces sí	35	41,2	41,2	63,5
Siempre	31	36,5	36,5	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS

7.2.2.3 Pregunta 5. ¿Los planes de mejoramiento que se aplican a un aprendiz se explican por medio de ejemplos acerca del incumplimiento de alguna norma social o de la institución?

Continuando con los lineamientos de los métodos y procesos de *coaching*, el contexto del problema hace parte para establecer un proceso de *coaching*, en este sentido, por medio de la pregunta 5, se busca identificar si el plan de mejoramiento que se realiza con el aprendiz establece un contexto previo que permita ubicar en un entorno la oportunidad de mejora a trabajar y con base en esto resaltar la importancia de establecer un plan de acción. En la Tabla 26 se observa que la mayoría de las veces se contextualiza la oportunidad a trabajar con el aprendiz lo que representa un 43,5 %, pero la situación donde se realiza siempre representa un 23,5%, muy cercana a la situación donde alguna vez se contextualiza y algunas veces no con 22,4 % de participación; el lograr contextualizar la situación genera un estado de conciencia acerca de la importancia de implementar acciones.

Tabla 30. Distribución de frecuencias pregunta 5.

¿Los planes de mejoramiento que se aplican a un aprendiz se explican por medio de ejemplos acerca del incumplimiento de alguna norma social o de la institución?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	1	1,2	1,2	1,2
La mayoría de las veces no	8	9,4	9,4	10,6
Algunas veces sí, algunas veces no	19	22,4	22,4	32,9
La mayoría de las veces sí	37	43,5	43,5	76,5
Siempre	20	23,5	23,5	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.2.4 Pregunta 6. Cuando se aplica un plan de mejoramiento con el aprendiz, ¿se robustece la relación aprendiz-instructor?

El método de *coaching* busca que la interacción entre el *coach* y el *coachee* sea positiva y constructiva, en este sentido al realizar un plan de mejoramiento en un contexto del *coaching* se espera que la relación entre el instructor y el aprendiz se fortalezca, la pregunta 6 indaga si se robustece dicha relación teniendo en cuenta que se están trabajando oportunidades de mejora del aprendiz.

La Tabla 27 establece que la relación tiende no siempre a fortalecerse, es decir, la opción algunas veces y algunas veces no tiene la participación más alta con un 41,2 %, al tener en cuenta situaciones donde nunca o la mayoría de las veces no se logra robustecer la relación aprendiz-instructor logra un porcentaje acumulado del 52,9 %, por lo que se puede decir que si bien el plan de mejoramiento se identifica de manera positiva con varios aspectos de un método de *coaching*, el resultado de la interacción no mejora en un porcentaje elevado la relación entre el aprendiz y el instructor.

Es de vital importancia ya que un proceso de *coaching* implica hacer seguimiento y acompañamiento a las acciones establecidas de tal manera que se logre una efectividad en el aprendiz, lo anterior genera que el *coaching* se útil en la implantación del plan de mejora, de lo contrario será un proceso disciplinario.

Tabla 31. Distribución de frecuencias pregunta 6.

¿Cuándo se aplica un plan de mejoramiento con el aprendiz se robustece la relación aprendiz-instructor?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	5	5,9	5,9	5,9
La mayoría de las veces no	5	5,9	5,9	11,8
Algunas veces sí, algunas veces no	35	41,2	41,2	52,9
La mayoría de las veces sí	30	35,3	35,3	88,2
Siempre	10	11,8	11,8	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS

7.2.2.5 Pregunta 7. Cuando se realiza un plan de mejoramiento, ¿describo de manera clara lo sucedido, los aspectos positivos y negativos, los efectos futuros y mis opiniones manteniendo imparcialidad?

El rol del *coach* durante un proceso de *coaching* es fundamental para que el *coachee* logre establecer su plan de acción e identifique la oportunidad de mejora, en el plan de mejoramiento si se relaciona con lo mencionado anteriormente, el instructor debe mantener una imparcialidad y ser claro con la información que le suministra al aprendiz, tener un rol de *coach* durante el desarrollo del plan de mejoramiento, la pregunta 7 indaga acerca del rol de imparcialidad y claridad de la información (Tabla 28). En este sentido la imparcialidad es una práctica constante por parte del equipo de instructores, en el 44,7 % de los casos siempre se es imparcial y claro, mientras el 35,3 % afirma serlo la mayoría de las veces.

El generar imparcialidad conlleva a un ambiente de confianza, donde el *coachee* o aprendiz es el encargado de identificar las oportunidades de mejora que requiere y posterior al proceso de reflexión guiado por el líder *coach* docente establecer las acciones correspondientes.

Tabla 32. Distribución de frecuencias pregunta 7.

¿Cuándo se realiza un plan de mejoramiento, describo de manera clara lo sucedido, los aspectos positivos y negativos, los efectos futuros y mis opiniones manteniendo imparcialidad?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	1	1,2	1,2	1,2
La mayoría de las veces no	3	3,5	3,5	4,7
Algunas veces sí, algunas veces no	13	15,3	15,3	20
La mayoría de las veces sí	30	35,3	35,3	55,3
Siempre	38	44,7	44,7	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.2.6 Pregunta 8. Cuando busco corregir o desarrollar aspectos específicos del aprendiz, ¿las acciones para mejorar provienen de mí (instructor) o son sugeridas por el aprendiz?

Durante un proceso de *coaching* no es el *coach* el encargado de establecer las acciones que debe ejecutar el *coachee*, sino es este el encargado de establecer el plan de acción con el objeto de que el desarrollo de las oportunidades de mejora sea más efectivo, al indagar a los encuestados acerca del origen de las acciones se observa (Tabla 29), que si bien en la mayoría de los casos las acciones son sugeridas por el aprendiz con un 38,8 %, existe un 37,6 % en el que algunas veces provienen del aprendiz y otras provienen del instructor, aspecto que se puede mejorar si se desea empalmar el plan de mejoramiento a un método de *coaching* guiado por el instructor.

Tabla 33. Distribución de frecuencias pregunta 8.

¿Cuándo busco corregir o desarrollar aspectos específicos del aprendiz, las acciones para mejorar provienen de mí (instructor) o son sugeridas por el aprendiz?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	3	3,5	3,5	3,5
La mayoría de las veces no	2	2,4	2,4	5,9
Algunas veces sí, algunas veces no	32	37,6	37,6	43,5
La mayoría de las veces sí	33	38,8	38,8	82,4
Siempre	15	17,6	17,6	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

La variable ofrecimiento eficaz de retroalimentación de las oportunidades de mejora indago acerca del comportamiento del instructor entorno al plan de mejoramiento en un contexto de método de *coaching*, en general existen fortalezas en aspectos como sinceridad, claridad e

imparcialidad del instructor y contextualización del problema, los cuales presentan las medias más altas superiores a 4, no obstante, se observa que los planes de mejoramiento pueden llegar a afectar la relación entre el instructor y el aprendiz con la media más baja de la variable en 3,41, por otra parte, no existe un resultado contundente que permita afirmar que las acciones del plan de mejoramiento son establecidas siempre por el aprendiz, media de 3,65, al igual que relacionar la oportunidad de mejora con un contexto donde la media es de 3,79, en general la dispersión de datos no es alta lo que se observa en las varianzas y desviaciones estándar inferiores a 1.

Tabla 34. Estadísticos descriptivos variable retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.tip	Varianza
¿En cualquier situación donde implique corregir o reforzar reflejo con sinceridad mis opiniones?	85	2	5	4,21	0,757	0,574
¿Cuándo se presenta una situación que implique realizar un plan de mejoramiento para el aprendiz, no me centro en los temas personales sino en el problema y en la forma en que se puede superar?	85	1	5	4,07	0,91	0,828
¿Los planes de mejoramiento que se aplican a un aprendiz se explican por medio de ejemplos acerca del incumplimiento de alguna norma social o de la institución?	85	1	5	3,79	0,952	0,907
¿Cuándo se aplica un plan de mejoramiento con el aprendiz se robustece la relación aprendiz-instructor?	85	1	5	3,41	0,979	0,959
¿Cuándo se realiza un plan de mejoramiento, describo de manera clara lo sucedido, los aspectos positivos y negativos, los efectos futuros y mis opiniones manteniendo imparcialidad?	85	1	5	4,19	0,906	0,821
¿Cuándo busco corregir o desarrollar aspectos específicos del aprendiz, las acciones para mejorar provienen de mí (instructor) o son sugeridas por el aprendiz?	85	1	5	3,65	0,922	0,85
N	85					

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3 Comunicación de apoyo

Como se analizó la comunicación es un eje fundamental para el *coaching*, es por esto que si se desea generar del instructor un líder *coach* docente se hace necesario indagar acerca de esta competencia, donde dicha comunicación implica una serie de variables ya mencionadas, se trata de una comunicación de apoyo que permita al instructor realizar un proceso de *coaching* durante la aplicación de un plan de mejoramiento y que fortalezca el desarrollo de sus actividades diarias.

7.2.3.1 Pregunta 9. ¿En el proceso de comunicación con el aprendiz se fortalece su autoestima y seguridad?

Una de las características de la comunicación de apoyo mencionadas es validar a la persona: potencializarla y llenarla de confianza para que logre realizar con efectividad las acciones que el mismo propone, la pregunta 9 busca mirar el efecto de la comunicación del instructor hacia el aprendiz donde se busca fortalecer su autoestima y seguridad, en la Tabla 31 se observa que el efecto del aprendiz en un 45,9 % de los casos fortalece su autoestima y seguridad y la mayoría de las veces un 35,3 %, pero existe un porcentaje acumulado en situaciones donde algunas veces sí y algunas veces no, la mayoría de las veces no y nunca que logra un 18,8 % lo que implica que en algunos casos el proceso de comunicación establecido por el instructor no logra el objetivo de validarlo.

Tabla 35. Distribución de frecuencias pregunta 9.

¿En el proceso de comunicación con el aprendiz se fortalece su autoestima y seguridad?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	1	1,2	1,2	1,2
La mayoría de las veces no	3	3,5	3,5	4,7
Algunas veces sí, algunas veces no	12	14,1	14,1	18,8
La mayoría de las veces sí	30	35,3	35,3	54,1
Siempre	39	45,9	45,9	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3.2 Pregunta 10. ¿Escucho a las otras personas de manera activa sin importar que los comentarios sean contrarios a mi opinión?

Uno de los aspectos fundamentales de la comunicación de apoyo y necesaria en un proceso de *coaching* es la capacidad de escucha activa por parte del *coach*, en este caso la capacidad del instructor para escuchar a las otras personas y en especial al aprendiz, la pregunta 10 se enfoca en

esta característica de la comunicación de apoyo, donde se evidencia que la escucha es una capacidad desarrollada por parte del equipo de instructores donde son abiertos a las diferentes opiniones, la mayoría de las veces un 44,7 % y siempre un 47,1 %, lo cual es fundamental en el proceso de identificar las oportunidades de mejora del aprendiz, como en aquellas situaciones donde el instructor requiere una retroalimentación en la aplicación del proceso del plan de mejoramiento.

Tabla 36. Distribución de frecuencias pregunta 10.

¿Escucho a las otras personas de manera activa sin importar que los comentarios sean contrarios a mi opinión?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	0	0	0	0
La mayoría de las veces no	1	1,2	1,2	1,2
Algunas veces sí, algunas veces no	6	7,1	7,1	8,2
La mayoría de las veces sí	38	44,7	44,7	52,9
Siempre	40	47,1	47,1	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3.3 Pregunta 11. ¿Trato a todas las personas con las que interactué de la misma manera, a pesar de las diferencias académicas o sociales que se puedan presentar?

Parte del rol del *coach* como del instructor es generar una interacción igualitaria con todas las personas con las que interactúa, en este sentido se busca evitar cualquier tipo de discriminación o situación que pueda generar sesgo al momento de realizar el plan de mejoramiento o proceso de *coaching* si se llegase a realizar, la pregunta 11 se enfoca en indagar acerca de la forma como el instructor interactúa teniendo en cuenta las posibles diferencias académicas o sociales que se pueden presentar (Tabla 33), se observa que las diferencias no tienen efectos significativos en la forma como el instructor interactúa con las personas, donde un 57,6 % de los encuestados siempre interactúa de la misma manera y un 32,9 % la mayoría de las veces lo hace.

Tabla 37. Distribución de frecuencias pregunta 11.

¿Trato a todas las personas con las que interactúo de la misma manera, a pesar de las diferencias académicas o sociales que se puedan presentar?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	1	1,2	1,2	1,2
La mayoría de las veces no	2	2,4	2,4	3,5
Algunas veces sí, algunas veces no	5	5,9	5,9	9,4
La mayoría de las veces sí	28	32,9	32,9	42,4
Siempre	49	57,6	57,6	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3.4 Pregunta 12. ¿Soy abierto a nuevas ideas y opiniones por parte de los aprendices a pesar de ser experto en un tema o especialidad?

El proceso de comunicación como se analizó en el marco teórico comprende distintos aspectos, uno de estos es el ser bidireccional, en el caso SENA, en cada aspecto se busca que el aprendiz sea un participante activo de su proceso de formación, lo que implica que el aprendiz pueda transmitir sus ideas y opiniones; cuando se requiere realizar un plan de mejoramiento acerca de la oportunidad de mejora se requiere establecer unas acciones a ejecutar, si se relaciona con el proceso de *coaching* dicha lluvia de ideas provienen del aprendiz, por tal motivo, es fundamental que el instructor tenga la capacidad de ser abierto a las distintas ideas y opiniones, aspecto alineado con el modelo pedagógico del SENA, el cual tienen entre sus bases un modelo constructivista.

Tabla 38. Distribución de frecuencias pregunta 12.

¿Soy abierto a nuevas ideas y opiniones por parte de los aprendices a pesar de ser experto en un tema o especialidad?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	0	0	0	0
La mayoría de las veces no	1	1,2	1,2	1,2
Algunas veces sí, algunas veces no	8	9,4	9,4	10,6
La mayoría de las veces sí	36	42,4	42,4	52,9
Siempre	40	47,1	47,1	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia una alta percepción a nuevas ideas y opiniones, 47,1 % de los instructores afirma siempre estar abierto a nuevas ideas y opiniones, mientras un 42,4

% lo es la mayoría de las veces, esto permite que el plan de mejoramiento sea establecido con ideas del aprendiz y con la guía del instructor aplicando un rol de *coach* durante el proceso.

7.2.3.5 Pregunta 13. Cuando se genera un debate o discusión con un aprendiz o aprendices ¿busco llegar a un punto en común?

El proceso de planteamiento de las acciones en un proceso de *coaching*, como en el proceso del plan de mejora requiere especificidad en la oportunidad de mejora como en la acción a ejecutar, esta interacción implica en algunas situaciones generación de debate o discusión con el aprendiz; el rol del instructor en el desarrollo del proceso de *coaching* durante el plan de mejoramiento será por medio de una comunicación de apoyo llegar a un nivel alto de especificidad de la información suministrada con el objeto de enfocarse en las causas raíz de la problemática.

Tabla 39. Distribución de frecuencias pregunta 13.

¿Cuándo se genera un debate o discusión con un aprendiz o aprendices busco llegar a un punto en común?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	0	0	0	0
La mayoría de las veces no	3	3,5	3,5	3,5
Algunas veces sí, algunas veces no	9	10,6	10,6	14,1
La mayoría de las veces sí	48	56,5	56,5	70,6
Siempre	25	29,4	29,4	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

Cuando se genera un debate o discusión con el aprendiz, en un 56,5 % la mayoría de las veces se llega a un punto en común, 29,4 % de las situaciones siempre y un 14,1 % acumulado, donde algunas veces se logra o donde la mayoría de las veces no se logra un punto en común, este último es una oportunidad de mejora teniendo en cuenta que la especificidad de la información es un recurso indispensable para realizar un proceso de *coaching*.

7.2.3.6 Pregunta 14. Cuando el aprendiz tiene un plan de mejoramiento, ¿mis comentarios al respecto son puntuales y claros en todos los casos?

Por otra parte la especificidad es una variable que no depende únicamente de llevar al aprendiz a encontrar un punto en común sino que implica que el instructor tenga la capacidad de dar comentarios puntuales y claros pues es el encargado de tomar el rol del *coach* durante la sesión,

en este sentido existe una fortaleza en el equipo de instructores ya que el 58,8 % siempre es puntual y claro, mientras un 31,8 % lo es la mayoría de las veces.

Tabla 40. Distribución de frecuencias pregunta 14.

¿Cuándo el aprendiz tiene un plan de mejoramiento mis comentarios al respecto es puntuales y claros en todos los casos?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	0	0	0	0
La mayoría de las veces no	2	2,4	2,4	2,4
Algunas veces sí, algunas veces no	6	7,1	7,1	9,4
La mayoría de las veces sí	27	31,8	31,8	41,2
Siempre	50	58,8	58,8	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3.7 Pregunta 15. ¿Se me facilita la comunicación e interacción con los aprendices?

Otra parte del proceso de comunicación en *coaching* analizado hace referencia a la comunicación directa donde algunas de las características son la articulación de ideas, leguaje apropiado, entre otras; lo que se sintetiza en la facilidad de comunicación e interacción que tiene el instructor con el aprendiz. Al analizar la información se observa que se le facilita al instructor el entablar la comunicación con el aprendiz, el 44,7 % siempre se les facilita la comunicación e interacción, mientras el 43,5 % afirma que lo es la mayoría de las veces.

Tabla 41. Distribución de frecuencias pregunta 15.

¿Se me facilita la comunicación e interacción con los aprendices?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	0	0	0	0
La mayoría de las veces no	2	2,4	2,4	2,4
Algunas veces sí, algunas veces no	8	9,4	9,4	11,8
La mayoría de las veces sí	37	43,5	43,5	55,3
Siempre	38	44,7	44,7	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3.8 Pregunta 16. ¿La comunicación con el aprendiz se realiza en primera persona “yo” haciéndome responsable de lo expresado ejemplo: yo opino o en tercera personal “él, ella, ellos” ejemplo: se dice que?

Una de los rasgos de la comunicación en un proceso de *coaching* y de la comunicación de apoyo es ser propia, es decir, donde la persona que la transmite se hace responsable de lo que dice, al indagar acerca de esta característica en el equipo de instructores se observa (Tabla 38) que la mayoría de las veces un 44,7 %, el instructor se expresa en primera persona; 11,8 % lo realiza siempre y un 31,8 % algunas veces lo hace y otras no; el expresarse en primera persona genera un grado de responsabilidad por parte del instructor quien es el encargado de ser la guía ante el aprendiz y aumenta su empoderamiento dentro de la interacción, el 31,8 % es un porcentaje de oportunidad en la forma de expresarse del instructor de manera tal que sea responsable de lo que dice y su palabra sea una herramienta de transformación.

Tabla 42. Distribución de frecuencias pregunta 16.

¿La comunicación con el aprendiz se realiza en primera persona "yo" haciéndome responsable de lo expresado ejemplo: yo opino o en tercera persona "el,ella,ellos" " ejemplo: se dice que?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	4	4,7	4,7	4,7
La mayoría de las veces no	6	7,1	7,1	11,8
Algunas veces sí, algunas veces no	27	31,8	31,8	43,5
La mayoría de las veces sí	38	44,7	44,7	88,2
Siempre	10	11,8	11,8	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3.9 Pregunta 17. ¿Ante una situación compleja o difícil a nivel académico o personal del aprendiz yo solamente brindo comprensión (lo lamento) y no aconsejo (doy retroalimentación)?

La variable comunicación conlleva identificar la forma de actuar de acuerdo con el contexto que se enfrenten en una determinada situación, la pregunta 17 (Tabla 39) pone en entono la forma de comportamiento por parte del instructor ante una situación compleja de cualquier tipo, si su forma de expresarse tiende a la comprensión sin brindar consejo o por el contrario siempre se genera algún tipo de retroalimentación.

Se observa que en un 28,2 % nunca el instructor abandona la retroalimentación, en un porcentaje acumulado del 63,5 % el instructor además de comprender al aprendiz busca generar consejo, es

importante que dicha retroalimentación busque inducir a desarrollar las oportunidades de mejora partiendo de las decisiones del aprendiz, en cuyo caso el instructor más que consejo debe ser un guía si se desea realizar por medio de un proceso de *coaching*.

Tabla 43. Distribución de frecuencias pregunta 17.

¿Ante una situación compleja o difícil a nivel académico o personal del aprendiz yo solamente brindo comprensión (lo lamento) y no aconsejo (doy retroalimentación)?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	24	28,2	28,2	28,2
La mayoría de las veces no	13	15,3	15,3	43,5
Algunas veces sí, algunas veces no	17	20	20	63,5
La mayoría de las veces sí	22	25,9	25,9	89,4
Siempre	9	10,6	10,6	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3.10 Pregunta 18. Para entender al aprendiz ¿formulo preguntas que indagan o cuestionan su opinión?

Como se ha mencionado en anteriores ocasiones las acciones en un proceso de *coaching* no provienen del *coach* sino del *coachee*, sin embargo, es el *coach* quien por medio de una comunicación adecuada y por medio de preguntas lleva a que el *coachee* identifique sus oportunidades de mejora y, en segundo lugar, genere las acciones que le permitirán superar las brechas trabajadas, en este sentido la aplicación del plan de mejoramiento por medio de *coaching* conlleva que el instructor utilice el lenguaje adecuado con el aprendiz, se observa (Tabla 40) que el instructor la mayoría de las veces 44,7 % se comunica con el aprendiz buscando generar reflexión; siempre lo realiza un 24,7% y algunas veces 23,5%, en otras palabras, en la mayoría de ocasiones para entender al aprendiz, el instructor indaga la información suficiente, recurso necesario para lograr encontrar la causa raíz y realizar un plan de acción.

Tabla 44. Distribución de frecuencias pregunta 18.

¿Para entender al aprendiz, formulo preguntas que indagan o cuestionan su opinión?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	2	2,4	2,4	2,4
La mayoría de las veces no	4	4,7	4,7	7,1
Algunas veces sí, algunas veces no	20	23,5	23,5	30,6
La mayoría de las veces sí	38	44,7	44,7	75,3
Siempre	21	24,7	24,7	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

7.2.3.11 Pregunta 19 ¿Interactúo de manera permanente con el círculo de personas que me rodean fuera de los ámbitos cotidianos?

Finalmente, la última pregunta indaga acerca de la interacción del instructor con su círculo social más cercano teniendo en cuenta que la comunicación está en un proceso constante de construcción (Tabla 41), donde se evidencia que el instructor comparte fuera de los ambientes tradicionales, lo que quiere decir que tiene un buen nivel de sociabilidad con las personas.

Tabla 45. Distribución de frecuencias pregunta 19.

¿Interactúo de manera permanente con el círculo de personas que me rodean fuera de los ámbitos cotidianos?				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Nunca	1	1,2	1,2	1,2
La mayoría de las veces no	8	9,4	9,4	10,6
Algunas veces sí, algunas veces no	23	27,1	27,1	37,6
La mayoría de las veces sí	28	32,9	32,9	70,6
Siempre	25	29,4	29,4	100
Total	85	100	100	

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

En general, la variable comunicación de apoyo es una fortaleza en el equipo de instructores de la coordinación de articulación con la media y poblaciones especiales, si bien existen oportunidades de mejora en aspectos como el empoderamiento de lo expresado ante el aprendiz con media del 3,52 y manejo de situaciones complejas con media de 2,75, en la mayoría de los aspectos la comunicación de apoyo es una práctica constante con medias superiores a 4 (Tabla 42).

Tabla 46. Estadísticos descriptivos variable comunicación de apoyo.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.tip	Varianza
¿En el proceso de comunicación con el aprendiz se fortalece su autoestima y seguridad?	85	1	5	4,21	0,901	0,812
¿Escucho a las otras personas de manera activa sin importar que los comentarios sean contrarios a mi opinión?	85	2	5	4,38	0,672	0,452
¿Trato a todas las personas con las que interactúo de la misma manera, a pesar de las diferencias académicas o sociales que se puedan presentar?	85	1	5	4,44	0,808	0,654
¿Soy abierto a nuevas ideas y opiniones por parte de los aprendices a pesar de ser experto en un tema o especialidad?	85	2	5	4,35	0,702	0,493
¿Cuándo se genera un debate o discusión con un aprendiz o aprendices busco llegar a un punto en común?	85	2	5	4,12	0,73	0,534
¿Cuándo el aprendiz tiene un plan de mejoramiento mis comentarios al respecto es puntuales y claros en todos los casos?	85	2	5	4,47	0,733	0,538
¿Se me facilita la comunicación e interacción con los aprendices?	85	2	5	4,31	0,74	0,548
¿La comunicación con el aprendiz se realiza en primera persona "yo" haciéndome responsable de lo expresado ejemplo: yo opino o en tercera persona "el, ella, ellos" ejemplo: se dice que?	85	1	5	3,52	0,959	0,019
¿Ante una situación compleja o difícil a nivel académico o personal del aprendiz yo solamente brindo comprensión (lo lamento) y no aconsejo (doy retroalimentación)?	85	1	5	2,75	1,388	1,926
¿Para entender al aprendiz formulo preguntas que indagan o cuestionan su opinión?	85	1	5	3,85	0,922	0,869
¿Interactúo de manera permanente con el círculo de personas que me rodean fuera de los ámbitos cotidianos?	85	1	5	3,8	1,009	1,019
N	85					

Fuente: Elaboración propia programa SPSS.

El comportamiento de las variables tienen una media de 3,6 en conocimiento de *coaching*, 3,9 en retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora y 4,0 en comunicación de apoyo (Tabla

43), lo que permite afirmar la comunicación es una habilidad suficiente en el equipo de instructores de articulación con la media y poblaciones especiales del SENA en el centro de servicios financieros en la ciudad de Bogotá; donde la mayor fortaleza es la comunicación de apoyo seguida de la variable retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora, la cual tiene una media cercana a 4 con tres aspectos de oportunidad de desarrollo anteriormente mencionados, el conocimiento en *coaching* cuenta con una media de 3,6 con un ítem de conocimiento técnico en *coaching* de 2,89, una de las medias más bajas de todas las preguntas, lo que significa que los instructores cuentan con las habilidades de comunicación para realizar un proceso de *coaching* ratificando la hipótesis planteada, pero no se puede afirmar que tengan el conocimiento suficiente en *coaching* para realizarlo.

Tabla 47. Media de las variables.

MEDIA DE LAS VARIABLES		
Variable Conocimiento en Coaching	Variable retroalimentación eficaz de las oportunidades de mejora	Variabes Comunicación de apoyo
3,6	3,9	4

Fuente: Elaboración propia.

El analizar la habilidad de comunicación conlleva a identificar las oportunidades de mejora como las fortalezas existentes que permitirán complementar las medidas formativas del modelo pedagógico del SENA con la metodología del coaching, en cuyo caso no se requeriría una transformación de la medida sino un cambio en la forma como se ejecuta, llevando al instructor a ser el líder coach docente y al aprendiz el coachee.

8. CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada y el cuestionario aplicado permitió identificar las siguientes conclusiones.

Los conceptos de *coaching* y del modelo pedagógico del SENA tienen como esencia la competencia comunicativa, en el primero es el mecanismo que se involucra que en cada una de las fases para lograr superar las oportunidades de mejora del *coachee* y en la segunda como el medio para lograr una formación integral exitosa, la primera liderada por el *coach* y la segunda liderada por el instructor, pero ambas con un objetivo común el cual es lograr superar las barreras o dificultades que se puedan presentar.

El modelo pedagógico del SENA está fundamentado por diversos autores y teorías como los filósofos griegos, el constructivismo, humanismo, filosofía existencialista entre otros, que encajan con las bases teóricas del *coaching*, lo cual se evidencia en las características deseables del instructor expuestas por SENA, (2013) que encajan en gran medida con las de un *coach* planteadas por Molins (2012), Gómez (2013) entre otros, teniendo como una de las competencias esenciales la comunicación.

La metodología del *coaching* y el proceso de formación integral realizado por el instructor funcionan en base a una comunicación bidireccional, donde el instructor es un guía de la formación del aprendiz y éste es activo en la construcción de su conocimiento, situación que se asimila al *coach* ante el *coachee* y que se puede replicar por la semejanzas del proceso en el plan de mejoramiento donde el instructor ayuda a encontrar al aprendiz las oportunidades de mejora y establecer acciones que le permitan superarla.

Las medidas formativas establecidas tienen componentes en común con los métodos de *coaching* *GROW*, *OUTCOMES*, *ACHEVE* y *CARE*, sin embargo al ser una medida de proceso disciplinario no presenta un componente de motivación claro, lo que se refleja en el resultado donde muchas veces éste proceso no fortalece la relación entre el instructor y el aprendiz; resultado contrario a lo esperado en la metodología de *coaching*.

La población objeto de estudio tiene dos características principales: experiencia docente y experiencia en el sector productivo, sin embargo con base a la información analizada no existe ninguna correlación entre estas y el nivel de conocimiento en *coaching*.

La competencia de comunicación de apoyo es una fortaleza y práctica constante por parte del equipo de instructores, lo que permitiría al instructor realizar un proceso de *coaching*, sin embargo existen oportunidades de mejora en relación con el conocimiento en *coaching* como proceso y los distintos métodos existentes.

La implementación del *coaching* en las medidas formativas planteadas no implica transformación del modelo pedagógico, se cuenta con las bases como competencia, se requiere capacitación para el equipo de instructores, de tal manera que existen las condiciones que permiten empalmar el *coaching* con las medidas formativas.

REFERENCIAS

- Accerto. (2014). *Competencias y habilidades del "coach"*. Madrid: Grupo Planeta Spain.
- Albaladejo Mur, M. (2010). *Cómo decirlo: Entrevistas eficaces en el ámbito educativo*. Barcelona: Grao.
- Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna: proceso, disciplina y técnica*. España: Netbiblo.
- Anwandter, P., Chiros, S., Martinhago, S., Escobar, R., Gil, F., Hoffmann, W., Alvarez, D. (2015). *Uso y perspectivas del Coaching*. Santiago de Chile: Agencia Chan.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Armijos, V. (2016). El coaching educativo genera el cambio de paradigma en la educación del siglo XXI. *Facultad de Economía de la universidad Católica Santiago de Guayaquil*, 10.
- Arroyo Tovar, R. (2012). *Habilidades gerenciales: Desarrollo de destrezas, competencias y actitud*. Bogotá: ECOE EDICIONES.
- Baniandrés, J., Eizaguirre, A., & García Feijoo, M. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de Estudios Económicos Universidad de Deusto*, 37.
- Baquero, J. & Cardona de Córtes, T. (s.f.). Coaching educativo: la humanización de la educación y de las prácticas docentes para el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia. 6.
- Baraona Reyes, J. (2013). *Coaching educacional: una estrategia para el desarrollo profesional docente en centros escolares*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Bayón Mariné, F. (2014). *Coaching hoy: Teoría general del coaching*. Madrid: Centro de Estudios Ramon Areces SA.
- Bermejo García, L. (2005). *Gerontología educativa: cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- BID. (2016). Cinco consejos del BID para mejorar la educación en Colombia. *SEMANA*.
- Bou Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes*. San Vicente España: Club Universitario.
- Bou Pérez, J. F. (2010). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. San Vicente: Club Universitario.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching Educativo*. Bogotá: LID.

- Caraballo Martínez, F. I. (2012). *Método para la educación de problemas y objetivos en el coaching ágil*. Medellín: 2012.
- Cegarra Sánchez, J. (2012). *La Ciencia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Chavez Cham, C. (2003). *Coaching para tus hijos*. Bogotá: Norma.
- Diego Pérez, C., Colmenar Orzaes, C., García Crespo, C., Martín Zuñiga, F., Mayordomo Perez, I., Gálvez, E., Prollezo García, J. M. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Dolan L, S. (2014). *Coaching por valores*. Madrid: LID editorial.
- Echeverría , R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Echeverria, R. (s.f.). *El observador y su mundo volumen 2*. Patagonia: JCSáez.
- el EVA Escuela de Coaching. (27 de 10 de 2017). www.tupersonalcoach.es. Recuperado de <http://www.tupersonalcoach.es/download/mod02.pdf>
- Escalante, R. (2016). *El regalo MS Grande Eres*. Bloomington: Palibrio.
- Escallón, E., & Forero, A. (2015). *Aprender a escribir en la universidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Fernández López , J. (2009). *Coaching, Desempeño, Competencias y Talento*. Madrid: Pearson.
- Ferreya, H., & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Giráldez Hayes, A., & Van Neiuwerburgh, C. (2016). *Coaching educativo Colección: Didáctica y Desarrollo*. Barcelona: Ediciones Paraninfo.
- Giráldez Hayes, A., & Van Nieuwerburgh, C. (2016). *Coaching educativo colección: Didáctica y Desarrollo*. España: Paraninfo.
- Gómez de Albacete, C. P. (2013). *Aprender coaching es fácil: todo lo que necesitas saber sobre el coaching de forma clara, amena y útil*. Madrid: Profit.
- Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA. (2013). *Proyecto Educativo Institucional SENA*. Bogotá: SENA.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Lozano Correa, L. J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista EAN*, 14.

- Malagón Plata, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Marquina Maury, W. (s.f). *Coaching educativo*. Mak Consultores.
- Martinez, H. (2009). *Introducción a las ciencias sociales*. México: Cengage Learning Editores.
- Martínez, J. E. (2005). El método Socrático en la educación superior. *Universidad Pedagógica Nacional*, 6.
- Menéndez Cuenca, J. L. (2011). *Principios del Coaching*. España: Bubok.
- Menéndez, J. L. (2011). *Principios del Coaching*. España: Bobok.
- MinEducación. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá.
- Molins Roca, J. (2012). *Coaching y peso ideal: 4 historias reales de personas que lo han conseguido*. Barcelona: AMAT.
- Monclús , M., Monclús, A., & Pereira, F. (2016). *Guía de coaching para docentes*. Barcelona: El grano de mostaza.
- Monclús, M., Monclús, A., & Pereira, F. (2016). *Guía de Coaching para docentes*. Barcelona: El grano de mostaza.
- Montenegro Aldana, I. A. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Morchón Camino, P. (09 de 09 de 2017). *EyCO*. Recuperado de www.exitoycoaching.com: <http://exitoycoaching.com/coaching-el-metodo-definitivo/>
- Muradep, L., Goldvarg, D., Perel de Goldvarg, N., & Fierro Evans, L. (2015). *Coaching Pack Vol 1*. Granica.
- OCDE. (2016). *Colombia debería mejorar la equidad y la calidad de la educación, según la OCDE*. México: OCDE.
- Oltra, M., & Otros. (2015). *Usos y Perspectivas del Coaching: un recorrido por el coaching iberoamericano actual*. Santiago de Chile: Agencia Chan.
- Ortiz Crespo, R. (2008). *Aprender a Escuchar*. USA: Lulu.
- Ortiz de Mendivil, E. (2013). *Entorno de conocimiento y aprendizaje: el nuevo modelo de coach-educador*. Instituto Mediterraneo Comunicaciones.
- Pantokha Agirre, M. (2017). *Las finanzas personales y la vida*. Litres.
- Payares Serra, J. (2010). *Coaching y liderazgo: para directivos interesados en incrementar sus resultados*. Madrid: Díaz de Santos.

- Pierre , A., & Amar, P. (2007). *guía práctica del coaching*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Piñeiro Otero, M., Martínez Carballo, M., & Gullén Solórzano , E. (2013). Planificación y organización de la docencia. *Univest*, 7.
- Ravier, L. (2005). *Arte y Ciencia del coaching, su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.
- Rodríguez Taranco, O. J., & Estrada Cantero, J. N. (2012). *Coaching para las tutorías en la facultad de ingeniería de química de la universidad nacional del Callao*. Callao: Universidad Nacional Del Callao.
- Rodríguez, G. (2008). *Domine El coaching y Potencie su Empresa*. Caracas: Centro de Economía Política Juan de Mariana.
- Rojas Morales, M. E. (2007). *la creatividad desde la perspectiva de la enseñanza del diseño*. México: Universidad Iberoamericana.
- Roman, J. D., & Ferrandez, M. (2008). *Liderazgo y coaching*. LibrosEnRed.
- Sánchez-Teurel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo:innovando procesos. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 22.
- SENA. (2012). *Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del SENA*. Bogotá: SENA.
- SENA. (2012). *Reglamento del Aprendiz*. Bogotá: SENA.
- Siliceo, A. (2006). *Capacitación y desarrollo personal*. México: Limusa.
- Trevithick, P. (2002). *Habilidades de comunicación social: manual práctico*. Madrid: Narcea.
- Valderrama, B. (2009). *Desarrollo de competencias de Mentoring y coaching*. Madrid: Pearson.
- Vázquez Morencos, M. J. (2017). *Coaching*. España: ICB Editores.
- Vértice. (2011). *Diseño y Merchandising*. España: Publicaciones Vértice S.L.
- Villardón - Gallego, L. (2015). *Competencias gnéricas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Viteri, S. (2014). *Despertando al líder que hay en mí*. Bloomington: Palibrio.
- Whetten, D., & Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniu, M., & Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante: Tutoría personalizada,coaching,mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Armijos, V. (2016). El coaching educativo genera el cambio de paradigma en la educación del siglo XXI. *Facultad de Economía de la universidad Católica Santiago de Guayaquil*, 10.
- Baniandrés, J., Eizaguirre, A., & García Feijoo, M. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de Estudios Económicos Universidad de Deusto*, 37.
- BID. (2016). Cinco consejos del BID para mejorar la educación en Colombia. *SEMANA*.
- Cantú Ortiz, L., Flores Michel, J., & Roque Segovia, M. (2015). *Competencia Comunicativa: Habilidades para interacción del profesional en el siglo XXI*. México: Patria.
- Echeverría, R. (s.f.). *El observador y su mundo volumen 2*. Patagonia: JCSáez.
- Escallón, E., & Forero, A. (2015). *Aprender a escribir en la universidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ferreira, H., & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Grupo Aseguramiento de la Calidad, SENA. (2013). *Proyecto Educativo Institucional SENA*. Bogotá: SENA.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte de Madrid. (2000). *Destrezas comunicativas en la Lengua Española*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte de Madrid.
- Pantokha Agirre, M. (2017). *Las finanzas personales y la vida*. Litres.
- Ruhstaller, S., & Lorenzo Berguillos, F. (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Sevilla: Edinumen.
- SENA. (2012). *Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del SENA*. Bogotá: SENA.