



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL
COACHING EDUCATIVO, ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL
LIDERAZGO DEL DOCENTE EN EL AULA. ESCUELA DE EDUCACIÓN
FÍSICA UNACHI, 2025-2026.

PRESENTADO POR:

MGTER. YEISETH ARELYS CASTILLO

4-714-2065

ASESORA:

DRA. CARMEN M. DE ROMERO

CIUDAD DE DAVID, PROVINCIA DE CHIRIQUÍ.

2025-2026

HOJA DE APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

Este trabajo de investigación ha sido aprobado por el Tribunal Evaluador del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL EVALUADOR

Dra. Carmen M. de Romero
Asesora – Jurado

Dr. Nicomedes Aizpurúa
Jurado 1

Dra. Isis Guerra
Jurado 2

DEDICATORIA

Dedico este trabajo con profundo amor y gratitud a mis padres: Rosalia Tapia y Efren Castillo (Q.E.P.D), quienes han sido mi mayor fuente de inspiración, fortaleza y ejemplo. Su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y su confianza en mí, han sido el motor que me impulsó a seguir adelante en cada etapa de este camino académico.

A todas aquellas personas que me brindaron su apoyo, comprensión y ánimo en los momentos más desafiantes.

Este trabajo es el reflejo de cada esfuerzo compartido, de cada enseñanza recibida y del cariño que me rodeó durante este proceso.

AGRADECIMIENTO

A Dios, fuente de sabiduría y fortaleza por iluminar mi camino y brindarme la perseverancia necesaria para culminar con éxito esta etapa académica. Su presencia constante ha sido mi guía en los momentos de mayor esfuerzo y reflexión.

A mis padres: Rosalia Tapia y Efren Castillo (Q.E.P.D), Castillo por su amor incondicional, su ejemplo de vida y su apoyo permanente. Gracias por inculcarme los valores del trabajo, la honestidad y la dedicación, pilares fundamentales que me han permitido alcanzar este logro.

A mis docentes y asesora la Dra. Carmen Romero, por su compromiso, paciencia y valiosa orientación durante mi proceso de formación. Cada enseñanza impartida ha contribuido significativamente a mi desarrollo personal y profesional y ha dejado una huella imborrable en mi trayectoria académica.

A todas las personas e instituciones que, de alguna manera, brindaron su colaboración y acompañamiento para hacer posible la realización de este trabajo.

ÍNDICE GENERAL

HOJA DE APROBACIÓN DEL TRIBUNAL.....	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE GENERAL.....	v
ÍNDICE DE CUADROS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICAS	x
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL.....	3
1.1. Antecedentes del problema de estudio.....	4
1.1.1. Diagnóstico situacional del problema	7
1.1.2. Planteamiento del problema	8
1.2. Justificación.....	9
1.2.1. Importancia de la investigación.	9
1.2.2. Aportes del proyecto.....	10
1.3. Delimitación o alcance del problema	11
1.3.1. Delimitación de tiempo.....	11
1.3.2. Delimitación de contexto.....	11
1.3.3. Delimitación Geográfica	11
1.4. Objetivos del estudio	11
1.4.1. Objetivo General.	11
1.4.2. Objetivos Específicos.....	11
1.5. Definición de variables y términos técnicos	12
1.5.1. Definición de las Variables	12
1.5.2. Definición de Términos Técnicos.	12
1.6. Limitaciones y restricciones del estudio.	14
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	15
2.1 El Coaching	16

2.2	El Coaching en la docencia	17
2.2.1.	Dimensiones del Coaching educativo.....	19
2.3	Fases del proceso del Coaching.	19
2.3.1.	Análisis del grupo y nivel de desempeño	21
2.3.2.	Planificación de metas y logros	22
2.3.3.	Motivación.....	23
2.3.4.	Entrenar y observar situaciones.....	23
2.3.5.	Ofrecer feedback	24
2.3.6.	Replantear nuevas metas y acciones	24
2.4	El Coach en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	25
2.5	Cualidades del Coach.....	26
2.5.1.	Capacidad de establecer relaciones.	27
2.5.2.	Capacidad de inspirar a los demás.	27
2.5.3.	Capacidad de comunicarse.	27
2.5.4.	Capacidad de disciplina.	28
2.5.5.	Capacidad de ser flexible.	28
2.5.6.	Capacidad de gestionar el entorno profesional.....	28
2.6	Liderazgo.....	28
2.6.1.	Liderazgo docente.....	30
2.7	Estilos de Liderazgo	32
2.7.1.	Liderazgo Estratégico	34
2.7.2.	Liderazgo Situacional.....	35
2.7.3.	Liderazgo Transformacional.....	37
2.8	Características del liderazgo educativo.	37
2.8.1.	Empático.....	39
2.8.2.	Comunicador.....	41
2.8.3.	Motivador	41
2.8.4.	Motivación.....	42
2.8.5.	Motivación al logro.....	44
2.8.5.1.	Aspectos básicos de la motivación al logro.	44

2.8.5.1.1.	Crecimiento personal.....	46
2.8.5.1.2.	Responsabilidad	47
2.8.5.1.3.	Iniciativa	47
2.9	Características de la motivación al logro.	49
2.9.1.	Condiciones del ambiente de aprendizaje	49
2.9.2.	Actividades educativas interesantes.....	49
2.9.3.	Recompensas.....	49
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO		53
3.1	Paradigma de la investigación.....	54
3.2	Tipo de investigación.....	54
3.3	Diseño de la investigación.	54
3.4	Alcance del estudio	54
3.5	Fuentes de información.....	54
3.5.1.	Fuentes Humanas.	55
3.5.2.	Fuentes Materiales.....	55
3.6	Población y muestra.	55
3.6.1.	Población.	55
3.6.2.	Muestra.....	56
3.6.2.1.	Tipo de muestreo	57
3.7	Supuesto general y/o Hipótesis.....	57
3.8	Definición de las variables	57
3.8.1.	Variable independiente: Coaching educativo	57
3.8.1.1.	Definición Conceptual.....	57
3.8.1.2.	Definición Instrumental.....	58
3.8.1.3.	Definición Operacional.	58
3.8.2.	Variable dependiente: Liderazgo del docente.....	58
3.8.2.1.	Definición Conceptual.....	58
3.8.2.2.	Definición Instrumental.....	59
3.8.2.3.	Definición Operacional.	59
3.9	Dimensiones e indicadores.....	60

3.10 Instrumentos y técnicas de tratamiento de la información.	60
3.10.1. Validez y confiabilidad.	61
3.10.2. Tratamiento de la información.	62
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	64
4.1 Análisis de los datos cuantitativos.	65
CONCLUSIONES.	110
RECOMENDACIONES.	113
CAPÍTULO V. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.	116
REFERENCIAS.	131
ANEXOS.	135

ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN

Ilustración 1: Áreas de impacto del coaching educativo.....	18
--------------------------------------------------------------------	-----------

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Conformidad a datos demográficos en cuanto a género.....	65
Gráfica 2. Considera que en su ejercicio docente usted es capaz de mantener buena disciplina en el aula de clases.....	66
Gráfica 3. Considera que todos sus estudiantes captan su atención y no tiene interrupciones durante sus clases.....	67
Gráfica 4. Considera que como docente cuenta con habilidades para resolver conflictos en el aula de clases.....	68
Gráfica 5. Considera que usted motiva a sus estudiantes para que haya trabajo colaborativo.....	69
Gráfica 6. Conformidad con que aplican estrategias para el trabajo en equipos con sus estudiantes.....	70
Gráfica 7. Aplica usted técnicas para motivar la responsabilidad en el trabajo colaborativo.....	71
Gráfica 8. Aplica usted técnicas especiales a los docentes para que haya buena integración en los grupos de trabajo.....	72
Gráfica 9. Considera que usted es asertivo (va) en la integración de los grupos a las actividades extracurriculares	73
Gráfica 10. Considera que usted mantiene en sus clases un clima apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.	74
Gráfica 11. Se ha considerado alguna vez, en el ejercicio de su labor docente como un coach.....	75
Gráfica 12. Ha considerado la técnica del coaching educativo, en el ejercicio del proceso de enseñanza y aprendizaje.	76
Gráfica 13. Tiene conocimiento sobre las ventajas de aplicar coaching educativo en el aula.....	77
Gráfica 14. Tiene conocimiento sobre los beneficios de aplicar coaching educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	78
Gráfica 15. Considera usted que tiene características de liderazgo	79

Gráfica 16. Considera que usted ejerce una influencia positiva en el aula	80
Gráfica 17. Considera que usted, como docente, es un modelo inspirador a seguir ..	81
Gráfica 18. Considera que es importante capacitarse en un seminario de coaching educativo sería muy productivo para su rol docente	82
Gráfica 19. Considera que usted es experto (ta) en técnicas de desarrollo personal.	83
Gráfica 20. Estaría dispuesto a participar de una capacitación de coaching educativo.....	84
Gráfica 21. Considera que usted está dispuesto a la comunicación frecuente y efectiva	85
Gráfica 22. Considera que usted como docente, inspira y motiva a otros hacia el logro de un alto desempeño.	86
Gráfica 23. Considera que usted como docente está dispuesto a favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes.....	87
Gráfica 24. Considera usted que como docente promueve el cambio de aptitud y actitud en sus estudiantes.....	88
Gráfica 25. Considera usted como docente que promueve el desarrollo de una visión y perspectiva estratégica.	89
Gráfica 26. Considera que usted como docente conecta al grupo con la realidad de los aprendizajes en el aula.	90
Gráfica 27. Considera que los docentes son capaces de mantener buena disciplina en el aula de clases.	91
Gráfica 28. Considera que los docentes captan la atención de todos los estudiantes, sin interrupciones.	92
Gráfica 29. Los docentes cuentan con habilidades para resolver conflictos en el aula de clases.	93
Gráfica 30. Los docentes se motivan para que haya trabajo colaborativo.	94
Gráfica 32. Aplican las docentes técnicas para motivar la responsabilidad en el trabajo colaborativo.	96
Gráfica 33. Aplican técnicas especiales los docentes para que haya buena integración en los grupos de trabajo	97

Gráfica 34. Considera que los docentes son asertivos en la integración de los grupos a las actividades extracurriculares.....	98
Gráfica 35. Considera que los docentes que imparten sus clases mantienen un clima apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	99
Gráfica 36. Considera que en el grupo de docentes que le imparten clases hay alguno con características de coach.....	100
Gráfica 37. Ha estudiado durante su formación como docente sobre el coaching educativo.....	101
Gráfica 38. Tiene conocimiento sobre las ventajas de aplicar coaching educativo en el aula.....	102
Gráfica 39. Tiene conocimiento sobre los beneficios de aplicar coaching educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	103
Gráfica 40. Considera que sus docentes tienen liderazgo.....	104
Gráfica 41. Considera que algunos de sus docentes ejercen una influencia positiva en el aula.....	105
Gráfica 42. Considera que algunos de sus docentes ejercen un modelo inspirador a seguir.....	106
Gráfica 43. Considera que algunos de sus docentes muestran buen carácter	107
Gráfica 44. Considera que algunos de sus docentes son expertos en técnicas de desarrollo personal.....	108
Gráfica 45. Considera que algunos de sus docentes están dispuestos a la comunicación frecuente y efectiva	109

RESUMEN

El estudio lleva como objetivo general evaluar la efectividad del Coaching Educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula, en la Escuela de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiriquí, 2025. Posee un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, diseño no experimental, alcance correlacional con una población como base con 505 estudiantes, 29 docentes y 5 expertos en el coaching. La investigación tiene dos tipos de muestreo para el estrato estudiante se procedió aplicar un muestreo probabilístico aleatorio para obtener un total de 219 encuestados, con respecto al estrato docente se tomó una muestra no probabilística; ya que la investigadora determinó tomar a los 29 docentes en cuenta.

Los resultados obtenidos producto de los instrumentos aplicados demostraron que el coaching representa una herramienta esencial de fortalecimiento de liderazgo; ya que los informantes seleccionaron de la escala de Likert los criterios: siempre y casi siempre, que sumados dan al más del 80% lo que se inclinó favorable para el estudio.

Como propuesta de mejora se plasma un seminario titulado: Fortalecimiento del liderazgo docente mediante herramientas de coaching educativo basado en cinco módulos. Esta propuesta es necesaria; ya que apoya a los docentes en la Licenciatura en Educación Física en el desarrollo de estrategias efectivas y constructivas para un liderazgo compartido más consciente orientado hacia la promoción del crecimiento holístico del estudiante.

Palabras claves: Coaching, liderazgo, herramienta, Licenciatura de Educación Física, seminario, capacitación.

ABSTRACT

The main objective of this study is to evaluate the effectiveness of Educational Coaching as a strategy to strengthen teachers' leadership in the classroom at the School of Physical Education, Faculty of Humanities, Universidad Autonomy de Chiriquí, 2025.

The research follows a quantitative approach with a descriptive type, non-experimental design, and correlational scope. The study population consists of 505 students, 29 teachers, and 5 experts in coaching. Two types of sampling were applied: for the student stratum, a probabilistic random sampling was conducted, resulting in a total of 219 respondents; while for the teacher stratum, a non-probabilistic sampling was used, as the researcher decided to include all 29 teachers.

The results obtained from the applied instruments demonstrated that coaching represents an essential tool for strengthening leadership, since the respondents mostly selected “always” and “almost always” on the Likert scale—criteria that together exceeded 80%, which indicates a favorable trend for the study.

As an improvement proposal, a seminar titled “Strengthening Teaching Leadership through Educational Coaching Tools” is presented, structured into five modules. This proposal is considered necessary because it supports teachers in the Bachelor's Degree in Physical Education program in developing effective and constructive strategies for more conscious shared leadership, oriented toward promoting the holistic growth of students.

Keywords: Coaching, leadership, tool, Bachelor's Degree in Physical Education, seminar, training.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época que no para. Los cambios llegan uno tras otro, y antes de que podamos asimilar uno, ya viene el siguiente. La globalización, el trabajo en equipo, el teletrabajo, la tecnología... todo avanza a un ritmo que, a veces, cuesta seguir. Y en medio de ese torbellino, la educación también tiene que moverse, adaptarse y mirar hacia adelante, tanto para el crecimiento del país como para conectar mejor con el resto del mundo.

El liderazgo en el aula —y en particular el del profesor de educación física— ha ido ganando un espacio importante en los últimos años. No solo en las investigaciones educativas a nivel internacional, sino también en las políticas públicas de Panamá. Y tiene mucho sentido que así sea.

Porque un buen docente no es simplemente alguien que da clases. Es alguien que puede cambiar la experiencia de un estudiante por completo. En universidades públicas y privadas, los profesores tienen en sus manos algo valioso: la posibilidad de inspirar, de despertar el compromiso, de empujar a sus estudiantes a dar lo mejor de sí mismos.

No con presión, sino con motivación real. Con el ejemplo. Con la capacidad de hacer sentir a cada persona que lo que aprende tiene sentido, que vale la pena el esfuerzo. Eso es lo que la sociedad de hoy necesita. Y eso es lo que un verdadero líder educativo puede ofrecer.

Por otro lado, en los últimos años se ha incrementado una herramienta que puede aportar mejoras a la relación docente – estudiantes. Esta herramienta es conocida como el coaching educativo, el cual consiste en establecer algunas metas y, a la vez, desarrollar todos los recursos necesarios para lograrlas, este método favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que ayuda a los estudiantes a conocer sus debilidades pero también, sus fortalezas, le brinda confianza, entonces, percibe a los docentes no como enemigos, sino más bien como guías o tutores, con esta herramienta los docentes pueden verse favorecido; le brinda la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos acerca de la realidad de sus alumnos, como pueden ser sus inquietudes y problemas.

En ese sentido, cobra relevancia realizar un estudio sobre el coaching como estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula para ello, se presenta la tesis a nivel doctoral denominada: **Coaching educativo, estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula. Escuela de Educación Física UNACHI, 2025**, la cual está estructurada de la siguiente manera:

En el **Capítulo I**, Aspectos Generales del Estudio, el cual presenta los antecedentes, los objetivos: general y específicos, la justificación con su importancia y los aportes, el estado situacional del problema, el problema de estudio y los subproblemas, la delimitación del estudio y las limitaciones o restricciones.

En el Capítulo II, Marco Teórico contempla todo el sustento teórico vinculado con las variables, dimensiones e indicadores del estudio. Se definen conceptos como: coaching, el coaching en la docencia, dimensiones del coaching... el coaching en el proceso enseñanza y aprendizaje, estilos de liderazgo, características de la motivación al logro, condiciones del ambiente, entre otros tópicos que, sin duda, robustecen este estudio.

El Capítulo III es, en cierta forma, el "cómo" de toda la investigación. Aquí se explica el camino que se siguió para llevar a cabo el estudio: el enfoque desde el que se trabajó, el tipo de investigación que se eligió y por qué, el diseño, su alcance, y quiénes fueron las personas estudiadas. También se detalla cómo se recopiló la información —qué técnicas e instrumentos se usaron— y cómo se verificó que esa información fuera válida y confiable.

Además, se describe cómo se procesaron y analizaron los datos una vez recolectados. Porque no basta con tener la información: hay que saber qué hacer con ella. Para cerrar, se incluye el cronograma del estudio, es decir, cuándo se hizo cada análisis, junto el presupuesto necesario para llevarlo a cabo. Al final están los anexos, con todo el material de apoyo que complementa lo expuesto a lo largo del trabajo.

CAPÍTULO I.
MARCO REFERENCIAL

1.1. Antecedentes del problema de estudio.

Este apartado, se respalda en la exploración bibliográfica de diversos documentos dado que estos permiten registrar antecedentes de otros estudios con variables indagatorias equivalentes o similares a la que se desarrollará dentro de este extracto teórico. Del mismo modo, a través de estas referencias se puede construir una nueva estructura investigativa, así como, nuevas orientaciones para la creación teórica permitiendo que esta sea pertinente a partir de los estudios que preceden a las variables de investigación.

Por consiguiente, se señala que la exploración intelectual ha ofrecido gran orientación e instrumentos valiosos desde otras perspectivas y posturas investigativas. Por eso, se extraen múltiples erudiciones que tienen relación con las variables que se estudian y la importancia científica que estas investigaciones han proporcionado, a través de sus hallazgos. Los antecedentes subsiguientes están relacionados con las variables de liderazgo del docente y coaching educativo.

Draghi (2019) realizó una investigación doctoral en la Escuela de Postgrado de la Universidad Tecnológica de Lima, Perú, titulada Liderazgo docente para favorecer la motivación al logro del estudiante. Y sus hallazgos son, cuando menos, reveladores.

La pregunta central del estudio era concreta: ¿hace alguna diferencia el tipo de liderazgo que ejerce un docente en la motivación de sus estudiantes? ¿Es lo mismo un liderazgo transformador que uno transaccional?

Para responder, se encuestaron 99 estudiantes de cuatro salones de una maestría en docencia universitaria en una universidad privada de Lima. Cada participante evaluó el estilo de liderazgo de su docente utilizando el cuestionario multifactorial de Bass y Avolio, un instrumento ampliamente reconocido en este campo. Además, se midió el nivel de motivación al logro de cada estudiante con la escala de Manassero y Vázquez.

El análisis estadístico mostró algo muy claro: sí hay diferencia. Y no es menor.

Los estudiantes que tenían docentes con un liderazgo predominantemente transformador alcanzaron niveles significativamente más altos de motivación al logro que aquellos cuyos docentes ejercían un liderazgo más transaccional. La diferencia fue

estadísticamente sólida, con un valor de $p = 0.0001023$, lo que prácticamente descarta que sea producto del azar.

Y no solo en términos generales. El liderazgo transformador mostró resultados superiores en cada una de las dimensiones de la motivación al logro analizadas de forma individual.

Este antecedente deja ver efectos atrayentes que ahonda en la corriente teórica de diversos indicadores de interés, ratificando el investigador la necesidad de seguir profundizando en el estudio hasta formular un extracto de alternativas para ampliar el enfoque del liderazgo docente.

(Lázaro y Hernández, 2020, p.23), comparten su artículo científico denominado, Liderazgo docente en la perspectiva de universitarios. El cual tiene como objetivo, exponer el papel que juega el liderazgo docente en la formación de los futuros profesionistas, y conocer las distintas formas en que el profesorado ejerce el liderazgo frente a la comunidad estudiantil.

El estudio que nos concierne se llevó a cabo en la División Académica de Ciencias Económico-Administrativas, ubicada en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. La investigación realizada fue empírica y se fundamentó en una muestra de conveniencia o intencional, la cual incluyó a 107 alumnos que cursan las carreras de Contabilidad Pública y Mercadotecnia. Los hallazgos indican que existe un liderazgo democrático predominante.

Este artículo, al ser comprobado su valor epistémico en los espacios socio-contextuales, sirvió como soporte teórico para la investigación actual y posibilitó así el desarrollo de varias hipótesis prácticas en torno al liderazgo de los docentes.

Para la variable de estudio motivación al logro se exhiben los siguientes antecedentes:

Márquez et al. (2019) publicaron un estudio que vale la pena conocer, especialmente para quienes trabajan en educación física. Su investigación se centró en algo que ocurre en cada clase, aunque no siempre se vea a simple vista: los factores que mueven —o frenan— la motivación de los estudiantes.

El objetivo era claro: identificar qué elementos están asociados a la motivación al logro en las clases de educación física de estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar. Para eso, aplicaron el cuestionario AMPET a 323 escolares y analizaron tres factores clave: el compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida y la ansiedad ante el error.

En cuanto al compromiso y entrega, los estudiantes de cuarto nivel mostraron mayor motivación que los de quinto y sexto. Es decir, a medida que avanzan los años, el entusiasmo tiende a bajar. Algo que, si uno lo piensa, no debería sorprender del todo: con los años llegan también más presiones, más comparaciones, más miedo a equivocarse.

Algo similar ocurrió con la percepción de competencia motriz. Los estudiantes de niveles más avanzados se sentían menos capaces físicamente que los de cursos inferiores. Y esa percepción importa mucho, porque cuando un estudiante siente que "no es bueno" para algo, tiende a participar menos. Y al participar menos, mejora menos. Un círculo que puede volverse difícil de romper.

El tercer factor —la ansiedad ante el error y el estrés— mostró algo que merece atención especial: las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los hombres. Ellas sienten más presión, más miedo a equivocarse durante la clase.

La conclusión del estudio es directa: estos tres factores juegan un papel real en la motivación de los estudiantes. Y cuando la percepción de competencia es baja o la ansiedad es alta, la participación cae y la desmotivación avanza. Por eso, los autores señalan la importancia de reforzar positivamente a los estudiantes, reducir el estrés en el aula y prestar especial atención a las alumnas, que son quienes más lo necesitan.

Esta investigación resulta importante y beneficiosa para el investigador por cuanto determinó que se da una marcada atención hacia la motivación al logro académico de los estudiantes.

Tarazona (2017) desarrolló su tesis doctoral en la Universidad Peruana Cayetano Heredia con una pregunta que, en el fondo, muchos docentes se hacen: ¿tiene algo que ver la motivación de un estudiante con su rendimiento académico?

El estudio se realizó con 277 estudiantes de electricidad industrial, del tercero al sexto semestre de un programa de aprendizaje dual en Villa El Salvador. Se utilizó un

cuestionario basado en la teoría atribucional de Weiner, un instrumento con alta validez y confiabilidad —Alfa de Cronbach de 0,944— lo que le da mucho peso a los resultados.

La mayoría de los estudiantes, el 63,54%, tenía una motivación de logro de nivel medio. No muy alta, no muy baja. Un punto intermedio que, si uno lo piensa, refleja bastante bien lo que ocurre en muchas aulas. Y en cuanto al rendimiento académico, el panorama fue similar: el 63,71% también se ubicó en un nivel medio, con calificaciones entre 10,5 y 13,6.

Y aquí viene lo interesante: entre ambas variables sí existe una relación positiva. Cuando la motivación sube, el rendimiento tiende a subir también. La correlación encontrada fue de $r = 0,187$, con una significancia de $p = 0,003$, lo que la hace estadísticamente sólida. Esto se observó especialmente en el entorno de seminario de complementación práctica.

Sin embargo, hay un matiz importante. Esa relación no apareció de la misma manera en todos los contextos. En el aprendizaje práctico dentro de la empresa ni en la formación tecnológica no se encontró una conexión significativa entre motivación y rendimiento.

Lo que nos dice esto es que el entorno importa. El mismo estudiante puede responder de manera muy distinta según el espacio donde aprende. Y eso es algo que todo docente debería tener en cuenta.

Este antecedente, le permite al investigador reafirmar la necesidad de seguir profundizando la variable de estudio hasta proponer un compendio de alternativas para el aprendizaje pertinente de dicha variable.

1.1.1. Diagnóstico situacional del problema

La educación universitaria simboliza un proceso que obtiene grandiosos recursos de toda índole, tanto humanos como materiales. En tal sentido, la demanda educativa pretende que las instituciones a nivel superior tengan especial atención al alcance o logro de los objetivos de los estudiantes de las distintas facultades en acompañamiento de sus líderes académicos. De allí, que se requiere de docentes comprometidos con el proceso de manera dinámica, proactiva, innovador y que, a su vez, reflejan estrategias motivacionales, para el buen ejercicio erudito universitario.

Por lo expuesto anteriormente, es indispensable conocer las funciones del liderazgo docente y en específico para la investigación en desarrollo, es relevante el rol del profesor de educación física; ya que este juega un papel preponderante o significativo en el progreso de la salud psíquica y física de los estudiantes universitarios mediante las condiciones pertinentes hacia el entrenamiento y el perfeccionamiento de programas educativos lo que permite un impulso en la calidad, de valores y de una pluralidad de modelos y movimientos de los docentes líderes, relacionados a un enfoque para la vida.

Dando correspondencia al contexto anterior, se indica la relevancia de contar con líderes o gerentes de aulas con la necesidad de darle un viraje a la concepción educativa actual. De allí, que se evidencia que las clases en oportunidades excluyen y no motivan al individuo, trayendo como consecuencias barreras cognoscitivas, lingüísticas y socioemocionales dentro del proceso académico entre los estudiantes y sus líderes.

En este sentido, queda claro que Panamá no escapa de esta realidad puesto que a través de observaciones indirectas realizada por la investigadora dentro de la facultad de de humanidades específicamente en la Escuela de Educación Física, el liderazgo que ejerza el docente, motiva o desmotiva a los estudiantes en el aula, y esto tiene repercusiones que afectan sobre todo a los estudiantes incluso se puede llegar a algunos niveles de apatía; ya que si los docentes caen en la monotonía y no utilizan estrategia didácticas innovadoras que conlleven a la motivación al logro de los estudiantes del área humanística. Por lo que, este fenómeno pudiese traer como consecuencia que en los estudiantes se vean reflejado en el fracaso y no en el progreso, así como en la poca superación de retos, obstáculos o problemas educativos.

Por todo lo expuesto, la investigadora considera pertinente diseñar lineamientos teóricos- prácticos sobre la base de la motivación para fortalecer el logro de los egresados universitarios de la Escuela de Educación Física.

1.1.2. Planteamiento del problema

De acuerdo con lo establecido surge la necesidad de sistematizar las siguientes interrogantes.

¿Cómo el Coaching educativo puede ser una estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula, Escuela de Educación Física de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiriquí, 2024?

Para realizar un amplio desarrollo de la pregunta principal del estudio surgen los siguientes subproblemas:

¿Cuál es la eficacia del Coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula, Escuela de Educación Física de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiriquí, ¿2024?

¿Cuáles son los beneficios del Coaching educativo para fortalecer el liderazgo del docente en el aula, Escuela de Educación Física de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiriquí, ¿2024?

¿Cuáles son los efectos del Coaching educativo para fortalecer el liderazgo del docente en el aula, Escuela de Educación Física de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiriquí, ¿2024?

1.2. Justificación.

La presente investigación se justifica porque busca brindar posibles soluciones a la situación problemática planteada en el cual se pretende probar que el Coaching educativo puede ser una estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula, se presenta ante la necesidad de concebir un liderazgo docente que pueda integrar sistemáticamente las innovaciones que promueven los procesos de formación educativa, con una orientación hacia el cambio y la motivación.

1.2.1. Importancia de la investigación.

Se puede señalar que, esta investigación es significativa o trascendental; ya que ayudará ampliar la visión paradigmática del liderazgo académico. En este sentido, los docentes podrían contar con una herramienta favorable desde el punto de vista teórico-práctico, lo cual es utilizar el coaching educativo para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, aprovechando los beneficios que se pueden lograr en el aula y con los estudiantes, ya que este método permite la mejora del rendimiento de manera individual, es decir, se enfoca en fomentar el potencial que tiene cada estudiante, ofreciendo una manera distinta de aprender.

1.2.2. Aportes del proyecto.

Desde el punto de vista práctico, el estudio de liderazgo es una necesidad en toda institución académica, siendo esta la guía para solucionar los problemas educativos y motivacionales, lo cual permite la consolidación de los objetivos planteados y orienta en la búsqueda de las metas propuestas. Así como, prever situaciones y delinear acciones futuras, mediante el conocimiento de los componentes que permitan el aprovechamiento productivo, el buen manejo de las relaciones entre los docentes-estudiantes creando condiciones favorables para la motivación al logro.

Es imperante que, el docente fortalezca su liderazgo para poder alcanzar sus objetivos académicos propuesto, además esto permite potenciar competencias en los estudiantes, es aquí, donde la herramienta del Coaching Educativo puede lograr grandes cambios y una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de los resultados obtenidos, se podrá implementar el Coaching Educativo como un método en el cual los estudiantes pueden aprender mejor y el docente puede fortalecer su liderazgo y, por consiguiente, enseñar más eficientemente.

Los aportes del estudio beneficiarán a varios grupos que integran la academia, tales como:

A los estudiantes, ya que podrán; manifestar sus fortalezas y habilidades, Sobreponerse a resistencias e inseguridades, integrarse de manera eficiente a la clase, desarrollar la autoconfianza para tomar decisiones y asumir responsabilidades, verán a sus docentes como guías, reconocerán su liderazgo y los percibirán como tutores.

A los docentes, puesto que con el uso de esta herramienta podrán comprender sus propios errores y poder cambiarlos, por otro lado, le contribuye a generar espacios educativos y metodologías más prácticas y productivas para los estudiantes. Los métodos tradicionales de aprendizaje enseñan lo mismo a todos los alumnos, sin tomar en consideración sus fortalezas, limitando de gran manera sus habilidades, lo cual no es pertinente si estamos hablando de estilos de educación por competencias, como es el caso de la Universidad Autónoma de Chiriquí cuyo modelo educativo es por competencias, el coaching Educativo ofrece al docente la oportunidad de fortalecer su liderazgo per

también fortalecer los lazos con sus estudiantes y esto proporciona mejores ambientes de aprendizajes.

A la universidad, le brinda mejoras en la calidad de la educación que ofrece, y esto impulsa una formación de profesionales altamente calificados, con una educación por competencias, con sentido humanista y una educación integral.

A la sociedad, ya que se integrarán a formar parte de ella profesionales con una formación de calidad dotados de las habilidades y competencias necesarias para lograr el éxito en cada una de sus profesiones, profesionales asertivos, proactivos, con buena toma de decisiones y un liderazgo fortalecido, también, y que serán formados con una técnica que les ayudará a conocer mejor, y poder reafirmar sus fortalezas.

1.3. Delimitación o alcance del problema

1.3.1. Delimitación de tiempo

El lapso en que se realiza el estudio pertenece al lapso erudito comprendido desde el año 2024 hasta 2025.

1.3.2. Delimitación de contexto

El tema central del estudio se refiere al coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula. Escuela de Educación Física, Universidad Autónoma de Chiriquí, 2024 – 2025.

1.3.3. Delimitación Geográfica

Desde el punto de vista espacial, la investigación se lleva a cabo en la Escuela de Educación Física de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiriquí.

1.4. Objetivos del estudio

1.4.1. Objetivo General.

- Evaluar la efectividad del Coaching Educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula en la escuela de educación física de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiriquí, 2025.

1.4.2. Objetivos Específicos.

- Evaluar el liderazgo que ejercen los docentes en el desempeño de los equipos de trabajo en las aulas de clases.

- Identificar los elementos del Coaching educativo, que influyen en el desarrollo de un liderazgo transformacional en los docentes.
- Evaluar la influencia del Coaching educativo sobre las mejoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Proponer las herramientas que ofrece el Coaching educativo para fortalecer el liderazgo del docente en las aulas de la facultad de educación.

1.5. Definición de variables y términos técnicos

1.5.1. Definición de las variables

- **Variable independiente:** Coaching Educativo
- **Variable dependiente:** Liderazgo del docente en el aula.

1.5.2. Definición de Términos Técnicos.

Coaching

El coaching es un proceso de desarrollo personal y profesional en el cual un coach (entrenador) ayuda a una persona (coachee) a alcanzar sus metas, mejorar habilidades específicas, y maximizar su potencial. Este proceso se basa en la confianza y el compromiso, y utiliza preguntas poderosas, retroalimentación y diversas técnicas para fomentar la autoconciencia y el crecimiento.

Coaching educativo

El coaching educativo es una metodología aplicada en el ámbito de la educación donde un coach trabaja con estudiantes, docentes, o equipos educativos para mejorar el rendimiento académico, desarrollar competencias socioemocionales y promover una enseñanza efectiva. Se centra en apoyar el desarrollo integral del individuo y en fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y motivador.

Liderazgo

El liderazgo es la capacidad de influir, motivar y guiar a un grupo de personas hacia el logro de objetivos comunes. Un líder efectivo tiene habilidades para tomar decisiones, comunicar de manera clara, inspirar y dirigir a los demás, y resolver conflictos de manera constructiva.

Liderazgo docente

El liderazgo docente se refiere a la capacidad de los docentes para influir positivamente en su comunidad educativa; ya sea a través de la innovación en la práctica pedagógica, la colaboración con colegas, o el impulso de cambios significativos en la escuela. Los líderes docentes suelen actuar como modelos a seguir, mentores y agentes de cambio.

Motivación

La motivación es el conjunto de factores internos y externos que incitan a una persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para alcanzar sus objetivos. Puede ser intrínseca, cuando la motivación proviene de la satisfacción personal, o extrínseca, cuando está impulsada por recompensas externas.

Aprendizaje por competencias

El aprendizaje por competencias es un enfoque educativo centrado en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes específicas que son necesarias para el desempeño exitoso en contextos reales. Este enfoque se enfoca en la aplicación práctica de lo aprendido y en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas y enfrentar desafíos de manera autónoma.

Habilidades

Las habilidades son capacidades adquiridas o innatas que permiten a una persona realizar tareas o actividades específicas de manera efectiva. Pueden ser técnicas (relacionadas con conocimientos y destrezas específicas) o blandas (relacionadas con la interacción social, comunicación, y gestión emocional).

Proceso de enseñanza y aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un ciclo interactivo en el que se transmiten conocimientos, habilidades y valores desde el docente (o facilitador) al estudiante (o aprendiz). Este proceso implica la planificación, implementación, evaluación y retroalimentación, y se basa en diversas metodologías y estrategias pedagógicas para promover el aprendizaje significativo.

1.6. Limitaciones y restricciones del estudio.

Es sumamente importante para la investigadora no encontrar limitantes durante el desarrollo del estudio, sin embargo, estas limitaciones son factores exógenos que no se pueden controlar, entre ellos. La disponibilidad que tengan los sujetos claves del estudio y la veracidad con que respondan ante los cuestionamientos que se puedan dar a través de la aplicación de los instrumentos.

CAPÍTULO II.
MARCO TEÓRICO

Toda investigación necesita una base. Algo sólido sobre lo que apoyarse. Esa base es el marco teórico, y se construye mirando hacia atrás: revisando lo que otros investigadores ya han explorado, lo que han encontrado, lo que han dejado abierto. Esos antecedentes no son simples referencias; son el punto de partida para construir un argumento propio, coherente y bien fundamentado.

¿Para qué sirve todo esto? Para conectar. Para tender un puente entre la teoría y lo que ocurre en la realidad que se está estudiando. Porque una investigación que no dialoga con el conocimiento previo corre el riesgo de flotar en el aire, sin raíces.

El marco teórico, entonces, organiza las ideas. Le da orden y sentido al estudio. Permite ver las variables no como piezas sueltas, sino como partes de un sistema que se relacionan entre sí.

2.1 El Coaching

Si buscas la palabra coach en el diccionario de Oxford, lo primero que encuentras es autocar, vagón de tren, viaje. No exactamente lo que esperabas. Y sin embargo, esa primera definición es, curiosamente, la que más se acerca a lo que el coaching realmente es.

Porque el coaching tiene todo que ver con un viaje. Y nada que ver con enseñar o instruir.

Whitmore (2018, p. 45) lo explica con claridad: el coaching no se ocupa solo de qué se hace, sino de cómo se hace. Y sus resultados no vienen de que alguien te diga lo que tienes que hacer, sino de algo mucho más poderoso: el descubrimiento propio. El coachee —la persona que recibe el proceso— desarrolla nuevas habilidades y conductas porque las encuentra en sí mismo, estimulado por la calidad de la relación y el estilo de comunicación que el proceso crea.

No es transmisión de conocimiento. Es la activación de lo que ya está adentro.

Para entender de dónde viene todo esto, hay que mirar hacia atrás. Hace más de cuarenta años, un pedagogo de Harvard llamado Timothy Gallwey hizo algo que cambiaría la forma de entender el aprendizaje y el rendimiento. En 1974 publicó *El juego interior del tenis*, un libro que, aunque hablaba de deporte, tocaba algo mucho más universal.

Gallwey usaba la palabra interior para referirse al estado interno del jugador. Y tenía una frase que lo resume todo: "El oponente que habita en la cabeza del propio jugador es más formidable que el que hay al otro lado de la red." (Gallwey, 2012, p. 67)

Cualquiera que haya vivido uno de esos días en que nada sale bien —en la cancha, en el trabajo, en la vida— sabe exactamente de qué está hablando.

Y su conclusión era tan simple como revolucionaria: si el entrenador ayuda al jugador a reducir sus obstáculos internos, ese jugador descubre por sí solo una capacidad natural de aprendizaje que ninguna instrucción técnica podría haberle dado.

Según (Bou,2013. P.11), el coaching, también, puede definirse como un proceso «sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas, que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan»

2.2 El Coaching en la docencia

El concepto de coaching educativo está conformado por dos términos claves a definir: «coaching» y «educación».

El primero hace referencia según el enfoque de la escuela europea a la liberación del potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño y posibilidades de éxito a través de la incitación de su capacidad de aprender a aprender (Whitmore J., 2011, P.56).

La educación, a su vez, puede ser vista desde tres ángulos; como un sistema social, como el resultado de una acción y por último como un proceso entre dos o más sujetos encaminados a un fin (Gómez, 2012, P34).

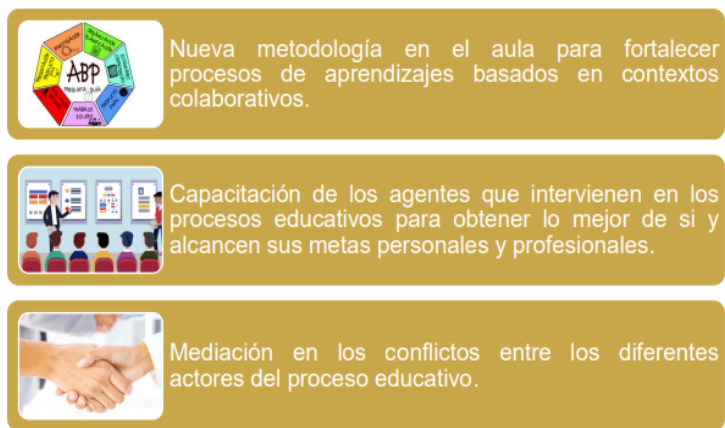
Por tanto, la educación se puede entender como un proceso de interacción entre sujetos que tienen como efecto la adquisición de conocimientos, valores, experiencias, competencias y desarrollo personal (Vásquez, 2012, Pág.23).

Integrando las definiciones se presenta el coaching educativo, como un proceso integral entre dos o más sujetos, que tiene como propósito fundamental desencadenar en el proceso educativo el desarrollo de habilidades personales y profesionales de quienes intervienen en el mismo, potenciando el rendimiento en las actividades que desempeñan.

Se trata, pues, de un tipo de coaching que tiene las características genéricas de la disciplina, y usa las técnicas y supuestos metodológicos del coaching personal (Bécart, 2016, pág.21); con la diferencia de que sus destinatarios pertenecen al mundo educativo, lo cual conlleva al que dirige su enfoque hacia objetivos relacionados - directamente o no- con el mundo educativo. El coaching educativo puede generar tres áreas de impacto las cuales se describen en la ilustración.

Ilustración 1:

Áreas de impacto del coaching educativo.



Fuente: (Bou, 2013).

En ese mismo orden de ideas el coaching educativo representa una nueva metodología en el aula para fortalecer procesos de aprendizajes basados en contextos colaborativos. Uno de los cambios más notorios que puede aportar el coaching en el aula es que esta metodología permite crear las condiciones propicias para aprender y crecer. Por eso se concibe como una metodología experiencial, en la que los estudiantes hacen algo más que acumular información, llevan a cabo cambios y transformaciones que afectan sus hábitos, tanto docentes como estudiantes llegan a soluciones a través de su propia autorreflexión (Bou, 2013. P18).

Con respecto a la segunda actuación (Capacitación de los agentes que intervienen en los procesos educativos para obtener lo mejor de sí y alcancen sus metas personales y

profesionales), el coaching educativo se centra en el desarrollo de las personas o actores de los procesos educativos facilitando herramientas y recursos que permitan mejorar el desempeño en aquellas áreas requeridas (Bou, 2013, p.28).

Por último, el coaching educativo ayuda a mediar en las situaciones de conflicto entre los diferentes actores aportando herramientas para la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos (Bou, 2013, p.32).

2.2.1. Dimensiones del coaching educativo

Una de las críticas más frecuentes a la educación tradicional es que enseña lo mismo a todos por igual. Sin importar cómo aprende cada quien, sin considerar fortalezas individuales, sin dejar mucho espacio para lo que cada estudiante tiene de único.

El coaching educativo propone algo diferente.

No se trata de reemplazar al docente ni de ignorar los contenidos. Se trata de cambiar el enfoque: en lugar de centrarse solo en lo que se enseña, poner atención también en cómo aprende cada persona. Porque no todos llegamos al mismo lugar por el mismo camino.

Esta metodología también le ofrece algo valioso al propio docente: la posibilidad de reconocer sus propios errores y ajustar su práctica. De construir espacios educativos más flexibles, más humanos, más conectados con la realidad de sus estudiantes.

Y en cuanto al estudiante, el objetivo es claro: ayudarlo a descubrir y desarrollar su potencial. No moldearlo para que encaje en un esquema, sino acompañarlo para que encuentre su propia forma de aprender y crecer.

En concreto, el coaching educativo busca que cada alumno pueda manifestar sus fortalezas y habilidades, superar las inseguridades que, muchas veces, frenan el aprendizaje, integrarse de manera más plena a la vida institucional, y desarrollar la confianza necesaria para tomar decisiones y asumir responsabilidades.

2.3 Fases del proceso del Coaching.

El coaching es un término que últimamente se escucha en todas partes. En libros, en conferencias, incluso en programas de televisión. Y sin embargo, cuando alguien intenta explicar con precisión qué es, las palabras a veces no alcanzan.

Para aclarar el panorama, el enfoque de Juan Fernando Bou sobre el Coaching Educativo resulta especialmente útil. Bou lo organiza en tres grandes áreas que, juntas, dan una imagen bastante completa de lo que este proceso puede ofrecer.

La primera tiene que ver con el aula: crear una nueva forma de aprender, más colaborativa, más asociativa, donde los estudiantes construyan el conocimiento juntos en lugar de recibirlo de manera pasiva.

La segunda se centra en las personas: acompañar a quienes forman parte del sistema educativo —docentes, estudiantes, directivos— para que puedan sacar lo mejor de sí mismos y alcanzar sus metas, sean académicas, personales o profesionales.

Y la tercera es quizás la menos visible, pero no menos importante: servir como puente en los conflictos que inevitablemente surgen entre los distintos actores de la comunidad educativa.

En el fondo, el coaching educativo busca algo hermoso y muy concreto: ayudar a cada persona a conocerse mejor, a través de preguntas y reflexiones, para que pueda usar su propio potencial. Aprender a aprender, como suele decirse.

Bou propone seis fases para llevar este proceso a la práctica. Y aunque él las sitúa en el aula, funcionan igual de bien en una conversación individual, ya sea en un despacho, en una cafetería o incluso caminando por un parque.

Fase 1: Generar confianza. Todo empieza aquí. Sin un clima de confianza, nada de lo que venga después funcionará. En esta etapa se establece el vínculo entre coach y coachee, y se formaliza el compromiso de trabajo.

Fase 2: Conocer el punto de partida. Antes de trazar un camino, hay que saber dónde se está parado. Esta fase analiza la situación actual de la persona: sus fortalezas, sus limitaciones, su nivel de desempeño real. Solo desde ahí se puede diseñar un proceso de crecimiento genuino.

Fase 3: Definir el objetivo. ¿A dónde se quiere llegar? Esta fase da claridad y dirección. Sin una meta definida, el proceso se convierte en una conversación agradable pero sin rumbo.

Fase 4: Construir el plan de acción. Aquí la intención se convierte en pasos concretos. Se definen las acciones necesarias, los tiempos, los recursos. Es el momento en que el sueño empieza a tomar forma real.

Fase 5: Cambio y aprendizaje. La fase más transformadora. Es donde ocurre el verdadero "aprender a aprender": se incorporan técnicas de motivación, estrategias nuevas, y se acompaña a la persona en el cambio de perspectiva que necesita para alcanzar su objetivo.

Fase 6: Seguimiento y retroalimentación. El proceso no termina cuando se alcanza una meta. Esta fase permite evaluar cómo va todo, ajustar lo que no funciona y, si es necesario, replantear nuevos objetivos.

Y todo este recorrido se sostiene sobre dos habilidades fundamentales, simples en apariencia pero profundas en la práctica: saber escuchar y saber preguntar.

Preguntar bien es un arte. No se trata de interrogar, sino de invitar a la reflexión. De activar en el otro respuestas que quizás ni sabía que tenía. Como Sócrates hacía con sus discípulos: no dándoles las respuestas, sino ayudándoles a encontrarlas por sí mismos.

Cuando un docente aprende a hacer eso, deja de ser solo un transmisor de información. Se convierte en alguien que acompaña, que despierta, que confía en la capacidad del estudiante de encontrar su propio camino. (Bou, 2013, p. 41)

2.3.1. Análisis del grupo y nivel de desempeño

El concepto de competencia no tiene una sola definición. Y eso, lejos de ser un problema, refleja la riqueza y complejidad de todo lo que abarca.

Distintos autores lo han mirado desde ángulos diferentes, aportando cada uno matices que enriquecen la comprensión del término. Vale la pena conocer algunas de esas miradas para tener una visión más completa y evitar confusiones.

Gilbert (1992, p. 22) la define como un conjunto de conocimientos, capacidades de acción y comportamientos organizados en función de un objetivo concreto y de una situación específica. En otras palabras: no basta con saber. Hay que saber hacer, y saber hacerlo en el momento y el contexto adecuados.

Bunk (1994, p. 18) va en una línea similar, pero agrega algo importante: la autonomía. Para él, la competencia incluye los conocimientos, las destrezas y las aptitudes

necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de manera independiente y flexible, y trabajar en colaboración con otros. No es solo capacidad técnica. Es también la madurez para actuar sin que alguien te esté diciendo en cada paso qué hacer.

Y dentro de este marco, la gestión de equipos merece un lugar especial. Porque liderar un equipo no es simplemente repartir tareas. Es coordinar, planificar, motivar, comunicar, delegar y evaluar. Es crear las condiciones para que cada persona pueda dar lo mejor de sí, mientras se avanza juntos hacia un objetivo común.

El desarrollo de las competencias desde el coaching educativo se enfoca en las cualidades, actitudes, aptitudes que desde el contexto educativo el docente debe desarrollar, adquirir y promover con el fin de posicionarse en un nivel competente en cada uno del proceso del aprendizaje que favorezca su desarrollo tanto personal como profesional. (Bécart, 2016, p.31)

Se usará el modelo de los cuatro pilares del saber de (Delors, 1994) para categorizar las competencias entre el “saber-hacer”, “saber-ser”, “saber aprender” y “saber-convivir”.

2.3.2. Planificación de metas y logros

El coaching no es una herramienta de uso único. Sus beneficios se extienden a todos los que forman parte de la comunidad educativa, y eso es precisamente lo que lo hace tan valioso.

Para los directivos, el coaching ofrece algo que pocas herramientas logran: un espacio genuino de autorreflexión. Un lugar donde detenerse, mirarse con honestidad y preguntarse cómo se está liderando. Desde ahí, se fortalece el liderazgo, se adquieren nuevas herramientas para tomar decisiones y se impulsa una transformación real en la forma de actuar. Especialmente útil cuando llegan nuevos equipos directivos que necesitan encontrar su propio estilo y ganar confianza.

Para los docentes, los cambios son igualmente profundos. El coaching ayuda a planificar mejor las clases, a recuperar el entusiasmo por enseñar —ese que a veces se va perdiendo con los años— y a descubrir técnicas nuevas que renuevan la práctica pedagógica. Pero quizás lo más valioso es lo más interno: la mayor confianza en uno

mismo, la disposición genuina al cambio y, en muchos casos, el redescubrimiento de la pasión que llevó a alguien a elegir esta profesión.

Para los estudiantes, el impacto es visible y medible. Mejora el rendimiento académico, sube la autoestima, se fortalece la resiliencia. Pero también ocurren cosas más sutiles: aprenden a organizarse mejor, a trabajar en equipo, a hacerse buenas preguntas. Y al hacerlo, desarrollan herramientas que les servirán mucho más allá del aula.

Y para la institución en su conjunto, el coaching actúa como un motor de crecimiento. Mejora el clima interno, facilita la adaptación a los cambios, acelera el desarrollo profesional de todos sus actores y fortalece el sentido de equipo. Una institución donde las personas crecen, rinde más. Y se nota.

2.3.3. Motivación

Abraham Maslow propuso algo que, con el tiempo, se convirtió en una de las ideas más influyentes de la psicología: la Teoría de la Motivación Humana.

La idea central es tan sencilla como poderosa. Las personas no somos motivadas por todas nuestras necesidades al mismo tiempo. Hay un orden. Una jerarquía. Antes de poder pensar en crecer, en conectar con otros o en realizarse como persona, hay necesidades más básicas que deben estar cubiertas.

Maslow identificó cinco categorías de necesidades y las organizó de forma ascendente, desde las más elementales para la supervivencia hasta las más elevadas y personales. Cada nivel prepara el terreno para el siguiente. Y entender ese orden es clave para comprender qué mueve realmente a las personas, tanto dentro como fuera del aula.

2.3.4. Entrenar y observar situaciones

El coaching no busca enseñar. Busca algo diferente, y más profundo: ayudar a cada persona a rendir mejor, a partir de lo que ya lleva dentro.

Moll (2014, p. 43) plantea algo que, cuando uno lo lee despacio, genera una incomodidad sana: a veces, lo que enseñamos no ayuda al estudiante. A veces, sin darnos cuenta, lo que transmitimos interfiere con la capacidad natural que ese estudiante ya tiene para aprender.

Es una idea difícil de digerir. Pero vale la pena sostenerla un momento.

Cada alumno es distinto. Tiene su propio ritmo, su propia forma de procesar, su propia manera de conectar con el conocimiento. Y cuando se les aplica a todos el mismo método, sin mirar esas diferencias, algo se pierde. A veces mucho.

El coaching educativo parte precisamente de ahí: de reconocer la individualidad de cada estudiante. No para adaptarles los contenidos de manera ilimitada, sino para no obstaculizar lo que ya saben hacer bien de manera natural.

2.3.5. Ofrecer feedback

Hay algo que muchos docentes hacen muy bien: transmitir información. Explicar, compartir contenidos, generar conocimiento. Pero hay otra parte del proceso que a veces queda en segundo plano, y que es igual de importante.

La retroalimentación. El feedback.

Moll (2014, p. 28) lo describe como toda la información que uno recibe del entorno: las señales del propio cuerpo, las reacciones de los demás, los resultados de las propias acciones, las experiencias vividas. Es, en cierta forma, el espejo que nos muestra cómo estamos haciendo las cosas.

A mayor feedback, mayor conciencia. Y a mayor conciencia, mejor percepción de la realidad. Lo que se traduce, de manera casi inevitable, en una mejora real del rendimiento.

Para los estudiantes, recibir retroalimentación de calidad no es solo útil. Es transformador. Les ayuda a entenderse mejor a sí mismos, a ver con claridad qué están haciendo y cómo pueden mejorar. Los hace más responsables de su propio proceso.

Por eso, como docente, no basta con, también hay que retroalimentar. Recuperar lo aprendido, conectarlo con lo vivido, fijarlo en la conciencia de cada alumno.

Dar información es importante. Pero ayudar a un estudiante a procesar, integrar y apropiarse de lo que ha aprendido es lo que marca la diferencia entre un aprendizaje que se olvida y uno que deja huella.

2.3.6. Replantear nuevas metas y acciones

(Bécart, 2016. P.21) en su artículo: Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber, explica dos factores por los cuales el coaching ha sido exitoso:

a. El coaching educativo cuenta con una naturaleza intrínsecamente vinculada a los procesos educativos. De esta forma, tal como lo mencionó (Whitmore J., 2011, p.25) se busca ayudar a alguien a aprender, en lugar de enseñarle, entendiendo el aprendizaje como el desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito.

b. El coaching educativo está alineado con las nuevas misiones educativas (Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco 2009) y articulado con la formación integral de la persona, ya que es un método que engloba la transformación holística de la persona. Sea cual sea el tipo de coaching, esta práctica está íntimamente relacionada con el cambio y el aprendizaje, pues permite abrir la mente, experimentar y reconocer las emociones, analizar el estado presente para fijar las metas y crear un plan de acción para lograr los objetivos de forma específica, medible, alcanzable, relevante y en un tiempo determinado. El coach guía al coachee durante todo el proceso de coaching y ayuda a que este último sea capaz de desarrollar todo su potencial.

2.4 El Coach en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Tal como expone (Gorrochotegui A., 2010, p 19), la implantación del coaching ayuda al alumnado a desarrollar competencias cruciales como:

- Aprender a aprender.
- Profundizar en el autoconocimiento, como aprendices a lo largo de toda su vida.
- Articular mejor sus necesidades.
- Mayor grado de autoconfianza, mayor voluntad, capacidad de aprender y cambiar.}
- Aumentar su nivel de comprensión y lograr un repertorio más amplio de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Fomentar la confianza en su propia habilidad de enseñar, de tal forma que empiecen a marcar una auténtica diferencia.
- Desarrollar importantes destrezas para toda la vida que pueden aplicarse tanto en contextos profesionales como en otros ámbitos (domésticos, personales y sociales).

2.5 Cualidades del Coach.

El coaching parte de una idea que, cuanto más se piensa, más sentido tienen: las personas ya tienen dentro de sí lo que necesitan para crecer. El trabajo del coach no es llenarlas de conocimiento, sino ayudarlas a descubrir lo que ya está ahí.

Como dice el principio fundamental: no se trata de enseñar, sino de ayudar a aprender. De acompañar el paso de hacer "lo de siempre" a hacer lo que cada persona realmente sabe hacer mejor.

Y para un líder que quiere incorporar el coaching a su forma de liderar, hay habilidades concretas que marcan la diferencia.

Escucha activa y genuina. Escuchar de verdad no es simplemente estar callado. Es estar presente. Es prestar atención no solo a las palabras, sino también a los gestos, a la postura, al ritmo de la respiración. Leer entre líneas. Y además de técnica, la escucha tiene que ser genuina: nacer de un interés real por la otra persona, por conocer sus talentos, su manera de aprender, lo que la mueve.

Estar presente y generar confianza. Una buena conversación fluye. Y para que fluya, hay que estar realmente ahí. Nada de mirar el teléfono, nada de distracciones. Cuando alguien siente que tiene tu atención completa, la conversación cambia de nivel. Se vuelve más honesta, más útil, más transformadora.

Hacer preguntas poderosas. Aquí está uno de los secretos más importantes del coaching. No se trata de tener respuestas para todo, sino de hacer las preguntas correctas en el momento oportuno. Preguntas que abran perspectivas, que invitan a pensar diferente, que mueven algo por dentro. Y hay una regla sencilla pero poderosa: cuanto más corta la pregunta, más impacto suele tener.

Dar espacio al silencio. El silencio incomoda. Tendemos a llenarlo rápido. Pero en una conversación de coaching, el silencio es una herramienta. Le da al otro tiempo para reflexionar, para conectar con algo que quizás no sabía que estaba ahí. A veces, la respuesta más valiosa llega justo cuando uno deja de hablar.

Tener la valentía de ser vulnerable. Un líder no tiene que saberlo todo. De hecho, pretender que sí genera distancia. Admitir la incertidumbre, mostrar curiosidad genuina por cómo el otro está viviendo una situación, es una señal de madurez y fortaleza. La

confianza no viene de tener todas las respuestas, sino de acompañar al otro a encontrar las suyas.

Ofrecer retroalimentación de calidad. Un buen feedback no es una crítica ni un elogio vacío. Es una observación honesta, basada en hechos, que le ayuda al otro a ver algo que quizás no estaba viendo. Bien dado, el feedback abre puertas. Mal dado, las cierra.

Planificar y comprometerse. Una sesión de coaching que termina sin un compromiso concreto, pierde gran parte de su valor. Desde el principio hay que tener claros los objetivos, y al final, establecer acciones específicas, con responsables y tiempos definidos. El cambio real empieza cuando la conversación se convierte en un plan. (Education, 2017, p. 31)

2.5.1. Capacidad de establecer relaciones.

Debe poseer la capacidad de establecer intimidad y confianza plena con el coachee; poder construir un ambiente sano y seguro donde exaltan en respeto mutuo, la honestidad, integridad personal, sinceridad y confianza. (Rivero, 2022, p.25)

2.5.2. Capacidad de inspirar a los demás.

El coach debe inspirar, que es orientar con el ejemplo; debe animar al coachee a salir de su zona de confort y asumir riesgos, que entienda que el fracaso es solo un mal resultado por no adoptar las mejores decisiones, que aprenda a vivir desde valores y creencias positivas, haciendo enfoque en los puntos fuertes de coachee, encaminando hacia estándares más altos.

Todo esto partirá de un proceso de reflexión donde se descubran nuevas posibilidades que antes no habían sido detectadas. (Rivero, 2022, p.28)

2.5.3. Capacidad de comunicarse.

La confianza entre el coach y el coachee y los buenos resultados se consiguen gracias a una comunicación eficiente entre ambos. Las preguntas poderosas, el parafraseo, resumir las palabras del coachee, cotejar y asegurar que lo que se entiende es lo que se quiere decir es una labor esencial del coach. El coach debe tener la capacidad de comunicarse con sus clientes de manera efectiva, explícita, clara y directa durante sus

sesiones, además debe utilizar un lenguaje adecuado para que este tenga el mayor impacto positivo posible sobre el cliente. (Rivero, 2022, p.30)

2.5.4. Capacidad de disciplina.

La disciplina es la habilidad que debe utilizar el coach para imponerse a las resistencias que puedan plantear los coachees en todo proceso de cambio. Este proceso de disciplina no exime de adaptación y flexibilidad a los ritmos del coachee; sin embargo, es responsabilidad del coach mantener en ruta los objetivos y disciplinar al coachee para poder alcanzarlos. (Rivero, 2022, p.35)

2.5.5. Capacidad de ser flexible.

La habilidad de poder involucrarse con el desarrollo humano es reconocer los cambios con bastante optimismo. Esto es importante porque el mercado ha evolucionado en las formas de trabajar, ya sea con nuevas herramientas, tecnologías y métodos para alcanzar los objetivos de manera satisfactoria.

Por eso el coach debe tener la flexibilidad necesaria para explorar cada recurso que aparece, para así aplicar nuevas y mejores estrategias para presentarla a sus coachees. (Rivero, 2022, p.36)

2.5.6. Capacidad de gestionar el entorno profesional.

Antes de iniciar cualquier proceso de coaching, hay una pregunta que no se puede saltar: ¿es el coaching realmente lo que esta persona necesita en este momento?

Como bien señala la práctica: el coaching no es una solución universal. No todos los individuos son candidatos adecuados para esta disciplina, y forzar el proceso cuando no hay condiciones para que funcione puede hacer más daño que bien. Por eso, uno de los primeros pasos es evaluar si el cambio que se busca está dentro del alcance real del coachee, y si existe entre coach y coachee la compatibilidad necesaria para que la relación funcione.

El coach tiene entonces una tarea fundamental: generar motivación. No imponer, sino crearla. Ayudar al coachee a creer en su propia capacidad de crecer, de desenvolverse mejor en su entorno profesional, de manejar los conflictos que inevitablemente aparecen en el camino.

Un buen coach identifica y comprende las variables que pueden afectar el logro de los objetivos, tanto las que se ven a simple vista como las que actúan por debajo de la superficie. Desde ahí, ayuda a explorar alternativas, a tomar decisiones con más claridad y a mantener el foco en lo que realmente importa, sin perder de vista la calidad ni la eficiencia esperada.

Y todo eso requiere algo muy concreto: capacidad de gestión. Organizar tareas, mantener el ritmo, actuar con dinamismo sin perder la dirección. No es solo acompañar emocionalmente, es también ayudar a que las cosas sucedan de manera ordenada y confiable.

En resumen: gestionar bien el entorno profesional desde el coaching significa enfocar toda la energía en el coachee. En su desarrollo, en su proceso, en su potencial. Sin distracciones. Sin recetas genéricas. Con la atención puesta en esa persona concreta, en ese momento concreto.

2.6 Liderazgo.

El liderazgo no se trata de mandar. Se trata de algo mucho más profundo. Es ese proceso que ocurre cuando alguien logra reunir a las personas, sacar lo mejor de ellas y orientarlas hacia algo que vale la pena. No es solo cumplir metas: es crecer juntos, desarrollar capacidades, aprovechar lo que se tiene y, de paso, mejorar la calidad de vida de quienes forman parte del camino.

Y aquí viene algo importante: liderar no tiene nada que ver con imponer ni con presionar. Robinson (2011, citado por Sarasola y Da Costa, 2016, p. 45) lo dice con claridad: el verdadero liderazgo no se apoya en la fuerza, ni en la coerción, ni en la manipulación.

Viene de otro lugar. De la autoridad ejercida con sentido, de las cualidades genuinas del líder como persona, de su experiencia y conocimiento. De esa capacidad — casi natural en algunos— de orientar a los demás sin necesidad de obligarlos.

En pocas palabras: un buen líder no arrastra a la gente. La inspira a caminar.

Del mismo modo para (Sarasola y Da Costa 2016, p.47), lo define como un proceso abierto para quien lo quiere ejercer, basado en una decisión personal, y es temporal, tiene que ver con la creatividad, innovación, cambio o transformación, en él se

manejan situaciones y conocimientos no rutinarios, se cuestionan las tradiciones, y como consecuencia se produce inestabilidad o desequilibrio.

Por lo anteriormente expuesto, las instituciones académicas y sus líderes educativos deben tener características personales y profesionales para influir en los estudiantes, creando un ambiente educativo que estimule al grupo a alcanzar las metas propuestas, utilizando de manera óptima el potencial humano, sus saberes y vivencias. Asimismo, es relevante señalar que esta característica es inherente a cada ser humano.

A este respecto afirma que el liderazgo “constituye un proceso para alcanzar una visión y una misión valiosa mediante el involucramiento y el desarrollo integral de las personas y sus facultades humanas, utilizando al máximo los recursos y con repercusiones positivas para la calidad global de vida”. (Arias y Heredia 2006, citado por Hermosilla et al.2016, p.136). Respecto de lo anterior, es importante subrayar varios aspectos. En primer lugar, se habla de la misión y la visión: por experiencia, pocas personas en pleno juicio quieren el mal o la destrucción. Sin embargo, el liderazgo académico es un concepto polémico que ha sido estudiado por numerosos análisis sociales.

2.6.1. Liderazgo Docente.

El liderazgo docente se puede apreciar como “es un sistema dinámico en el que las energías o influencias siguen un movimiento que va del líder a los seguidores y viceversa, con los cuales los líderes se convierten en seguidores y los seguidores en líderes”. De lo antes citado se infiere, que el liderazgo educativo, es un fenómeno social, es la acción de influir en los demás. (Angulo y Silíceo 2006, p.52 citado por Hermosilla *et al*, 2016, p.145).

Cuando se revisa lo que distintos autores han dicho sobre el liderazgo docente, algo llama la atención: la mayoría coincide en los puntos esenciales. Dirigir, guiar, influir en la conducta de otros. Pero hay algo que no siempre se destaca lo suficiente: la capacidad de generar cambios reales, de transformar grupos, de mover algo que estaba quieto.

Y eso es, precisamente, lo que hace interesante este concepto.

Senge (2005, citado por Aparicio et al., 2020, p. 26) va un poco más allá y plantea algo que vale la pena detenerse a leer con calma: el liderazgo docente es la capacidad de

una comunidad humana para dar forma a su propio futuro. No es solo seguir un plan. Es construirlo. Y para eso, dice Senge, se necesita algo que él llama tensión creativa: esa energía que surge cuando las personas tienen clara una visión y, al mismo tiempo, son honestas sobre dónde están paradas hoy.

Es una imagen poderosa. Como si el espacio entre el sueño y la realidad fuera el motor que impulsa el cambio.

Dentro de las instituciones educativas, esa energía existe. Hay líderes en cada aula, en cada pasillo, en cada reunión de equipo. Y cuando trabajan juntos, cuando hay sinergia, los objetivos institucionales dejan de ser solo palabras en un documento.

Trasladando todo esto al contexto de esta investigación, el liderazgo docente —y en especial el del profesor de educación física— es ese proceso que permite influir en quienes forman parte de la organización, para lograr un desempeño real y motivar a los estudiantes a alcanzar sus metas de manera integral.

Pero ojo: ese liderazgo no se ejerce solo hacia afuera. El profesor de educación física que lidera de verdad lo hace en tres direcciones al mismo tiempo. Hacia adentro, trabajando su propio crecimiento personal y su carácter. Hacia los demás, construyendo relaciones genuinas con estudiantes, colegas y comunidad. Y hacia la institución, comprendiendo y participando activamente en su estructura y funcionamiento.

De acuerdo con el contraste de opiniones de los autores anteriormente citados, se refiere que (Gil'Adí 2005 citado por Aparicio, *et al.* 2020, p,28), al proceso abierto para quien lo quiere ejercer, Arias y Heredia (2006,p.199 citado por Hermosilla *et al.*, 2016, p.145), afirma que establece un asunto para lograr una visión y una misión valiosa mediante el involucramiento y el progreso integral de las personas y sus facultades humanas, (Angulo y Silíceo 2006, citado por Aparicio, *et al.* 2020, p,30), lo define como un sistema emprendedor en el que las energías con los cuales los líderes se convierten en seguidores y los seguidores en líderes, por lo cual liderazgo docente, es el proceso de influir y apoyar a los demás a trabajar con entusiasmo para lograr las metas, así mismo es la capacidad para sostener los procesos de cambio que para ello se requieren.

A partir de todo lo revisado, la investigadora llega a una conclusión clara: el liderazgo docente no es una sola cosa. Es un conjunto de competencias que se complementan entre sí.

Un docente líder no solo sabe su materia. También conoce sus funciones y las ejerce con consciencia. Tiene una formación académica sólida, pero además la acompaña con experiencia real, con años de aula, de estudiantes, de situaciones que ningún libro puede anticipar del todo.

Y hay más. El liderazgo docente también implica condición física — especialmente relevante en el caso del profesor de educación física— así como un sentido profundo de responsabilidad. No la responsabilidad que se cumple por obligación, sino la que nace de entender que lo que se hace en el aula importa, que deja huella.

A eso se suman las condiciones en las que se trabaja: el entorno, los recursos, el clima institucional. Porque hasta el líder más comprometido necesita un contexto que le permita dar lo mejor de sí.

2.7 Estilos de Liderazgo

Cada persona lidera a su manera. Y eso, lejos de ser un problema, dice mucho sobre la riqueza del liderazgo como fenómeno humano.

La forma en que un líder se comporta, se comunica y toma decisiones no es aleatoria. Responde a quién es, a cómo ve a los demás y a qué valora más en su rol. De ahí surgen los estilos de liderazgo: patrones de conducta que los líderes van desarrollando con el tiempo, casi sin darse cuenta, y que terminan marcando profundamente a quienes los rodean.

En el contexto universitario, esto cobra una dimensión especial. El docente líder no solo enseña una materia: conduce personas. Y para hacerlo bien, necesita algo más que conocimiento académico. Necesita saber escuchar, motivar, generar confianza. Como lo plantea Romero (2006, citado por Sarasola y Da Costa, 2016, p. 56), el estilo de liderazgo es, en esencia, la manera en que un líder ejerce su autoridad y la forma en que esa autoridad se percibe desde afuera.

Un buen líder docente también necesita ciertas cualidades que van más allá de lo técnico: dominio propio, iniciativa, sentido común, optimismo, honestidad, humildad.

Cosas que suenan simples, pero que en la práctica marcan la diferencia entre un grupo que funciona y uno que simplemente coexiste.

Ahora bien, ¿cómo se clasifican estos estilos? Chiavenato (2018) identifica tres grandes modelos que, aunque distintos, en la práctica suelen mezclarse:

El estilo autocrático es el del líder que decide solo. Espera obediencia, ejerce control y utiliza recompensas o castigos para mantener el orden. Puede ser eficiente en ciertos momentos, pero deja poco espacio para la creatividad o la participación.

El estilo democrático es el opuesto. Este líder consulta, escucha, involucra. Respeto las opiniones de su equipo y fomenta la participación activa. En una universidad, esto puede verse en el docente que toma decisiones importantes, sí, pero siempre después de escuchar a estudiantes, colegas y personal administrativo.

Y luego está el estilo *laissez faire* —o liberal—, donde el líder da amplia libertad a su equipo para actuar. Puede funcionar muy bien con grupos altamente autónomos y comprometidos, aunque también puede generar desorientación si no hay una dirección clara.

Lo interesante, como señala Chiavenato, es que ningún líder es puro. La mayoría combina elementos de los tres estilos según el momento, el contexto y las personas que tiene enfrente. Y esa capacidad de adaptarse —de leer la situación y ajustar el timón— es, quizás, una de las habilidades más valiosas que un docente líder puede desarrollar.

Haciendo referencia a los planteamientos del citado autor, (Lippitt y White, citados por Chiavenato 2018, p.115), señalan que la predisposición va orientada hacia las administraciones con grandes objetivos por parte del líder, presentan la clasificación de los estilos de liderazgos, basándose en la autoridad que tienen los líderes y en cómo la manejan, por lo que consiguen a esbozar una definición de estos en forma clara y precisa.

De acuerdo con el contraste de opiniones de los autores anteriormente citados, se refiere que los estilos de liderazgo según (Dessler 2005, p. 504 citado por Neira, et al. 2018 p.333), son varios modelos de conducta, (Romero 2006, p. 31 citado por Sarasola y Da Costa 2016, p 58.), los estilos de liderazgo son los diferentes estándares de mando para dirigir e influir a los individuos, Chiavenato (2018), señala que es la influencia o peso que el líder le dé determinará el estilo de liderazgo aplicado mientras que (Koontz y

Wheihrich 2006 citado por Neira, *et al.* 2018 p. 333), catalogan los estilos de liderazgos, estableciendo diferencias según el uso de la potestad asumida por el gerente

2.7.1. Liderazgo Estratégico

En la vida, tanto en lo personal como en lo profesional, casi todo lo que hacemos implica mirar hacia adelante. Pensar en lo que viene. Anticipar. Y eso, que parece algo natural, en realidad requiere organización, claridad y propósito.

En el ámbito educativo, esa capacidad de proyectarse cobra un valor especial. Porque cuando un docente actúa con visión, no solo organiza su clase: está construyendo algo más grande.

Goleman (2010, p. 89, citado por Neira et al., p. 333) describe a este tipo de líder como alguien que guía a su equipo con motivación genuina, orientándose hacia metas concretas, pero con una mirada que va más allá del día a día. No es el que solo cumple el programa; es el que se involucra, el que escucha las preocupaciones de sus estudiantes y colegas, el que entiende que el camino importa tanto como el destino.

Y esa forma de liderar tiene un efecto casi magnético. Puche (2017) lo describe bien: el líder estratégico tiene la capacidad de convocar, de sumar a quienes trabajan con él o ella en torno a un objetivo común: una educación de calidad. No como slogan, sino como compromiso real.

Para lograrlo, el docente universitario necesita algo muy valioso: visión anticipada. La capacidad de ver los problemas antes de que lleguen, de imaginar soluciones posibles y de prever las consecuencias de cada decisión. Como quien conoce tan bien el terreno que ya sabe dónde están los baches antes de pisarlos.

El líder educativo tiene la responsabilidad de construir, compartir y mantener viva la misión de la institución. Y esa misión no puede ser un texto enmarcado en la pared. Tiene que estar cargada de sentido social y pedagógico, tiene que ser sentida como propia por todos: profesores, estudiantes, personal administrativo, familias.

Porque cuando una comunidad educativa comparte una visión, deja de ser solo un conjunto de personas que coinciden en un espacio. Se convierte en algo mucho más poderoso: una comunidad que aprende junta, que participa, que resuelve problemas con valores claros como brújula.

Por otro lado, destaca (Pérez 2008 citado por Chiavenato 2018, p.120), que los elementos de gestión incluyen, las formas de desplegar la autoridad y del ejercicio docente, al objeto de proporcionar la innovación profunda de las instituciones a nivel universitario, para que sean simientes y espejos de la sociedad panameña que demanda una educación sustentada en principios de verdad, solidaridad y responsabilidad.

Al respecto, (Münch 2008, p.118 citado por Capa *et al.* 2018), subraya que el líder estratégico de una institución universitaria es un individuo que genera familiaridad, capaz de suscitar un clima de estímulo y motivación, donde todos se conciben como primordiales, respetados y queridos, idóneo de provocar la creatividad de cada uno. De esto se desprende, que las acciones del gerente educativo deben estar focalizadas en la necesidad de una educación desde la vida y para la vida, que combata con valores ético-morales, creando una cultura académica formativa y humanizada.

De acuerdo con el contraste de opiniones de los autores anteriormente citados, se refiere que el estilo de liderazgo estratégico (Goleman 2010, p.89 citado por Neira, et al. p.333), señala el líder estratégico, cuyo funcionamiento incide en la educación. Por su parte, Puche, (2017) , considera que se fundamenta en el logro de una educación de calidad (Pérez 2008 citado por Chiavenato 2018, p.122), que en los modos de gestión, se incluyen, las formas de ejercer la autoridad y del ejercicio docente, mientras que (Münch 2008, p.118 citado por Capa *et al.* 2018), destaca que el líder estratégico de una institución educativa es una persona que genera confianza, capaz de promover un clima de estímulo y motivación capaz de provocar la creatividad de cada uno de ellos.

2.7.2. Liderazgo Situacional

El liderazgo situacional parte precisamente de esa idea: no existe una fórmula única que funcione para todo. Cada situación exige una respuesta distinta, una estrategia adaptada a lo que está pasando en ese momento concreto. Gómez (2009, citado por Chiavenato, 2018) lo define como ese estilo que siempre está listo: para aclarar, para resolver, para analizar, para actuar cuando algo necesita atención inmediata.

Robbins (2008, citado por Álava y Vega, 2017, p. 47) describe a este tipo de líder como alguien inquieto en el mejor sentido de la palabra: curioso, activo, siempre buscando formas concretas de superar los obstáculos que aparecen en el camino. No

espera que los problemas se resuelvan solos. Sale a enfrentarlos con ideas, con herramientas, con iniciativa.

Porque el docente situacional no solo cumple con sus funciones académicas. Es puntual, determinado, eficaz. Sabe que sus estudiantes lo observan, que es un referente, y asume esa responsabilidad con seriedad. Pero también con cercanía.

Aquí viene algo que vale la pena subrayar. Davis (2008, citado por Chiavenato, 2018) señala que este tipo de líder nunca da órdenes: da sugerencias. Nunca dice "haga esto". Dice "hagamos esto juntos". Escucha las diferencias, construye relaciones humanas genuinas y pone todo de su parte para que el estudiante —o el equipo— triunfe.

Esa pequeña diferencia de lenguaje lo cambia todo.

El liderazgo situacional también involucra a los demás en la toma de decisiones. No de manera superficial, sino de verdad. El líder orienta, sí, pero abre espacio para que otros participen, aporten, se comprometan. Y desde ahí, desde esa colaboración real, surgen las mejores soluciones.

Pero no se queda solo en resolver lo urgente. Va más profundo: busca entender por qué ocurrió el problema, qué lo causó, cómo evitar que se repita. Y desde esa comprensión, innova. Crea nuevas estrategias, reformula planes, desarrolla materiales, busca que los cambios sean genuinamente mejores, no solo diferentes.

El resultado es poderoso. Con este estilo de liderazgo se logran dos cosas fundamentales: primero, unificar criterios dentro del equipo, que todos remen en la misma dirección. Y segundo, desarrollar a cada persona según sus propias capacidades y circunstancias, porque no todos aprendemos ni avanzamos de la misma manera.

Y eso, reconocerlo y actuar en consecuencia, es una de las señales más claras de un liderazgo verdaderamente humano.

De acuerdo con el contraste de opiniones de los autores anteriormente citados, se refiere que el estilo de liderazgo situacional (Gómez 2009,p.68 citado por Chiavenato 2018, p. 134), lo define el proceso para aclarar, resolver, analizar, y sobre todo para gestionar situaciones que ameriten pronta solución, Robbins (2008 citado por Álava, y Vega, 2017, p.89), destaca que este tipo de líder es estudioso, se preocupa, por los problemas de la institución y crea soluciones a las situaciones, mientras que (Davis

2008,p.122 citado por Chiavenato 2018, p.134), considera que el líder situacional respeta, las iniciativas del personal, nunca da órdenes, sino recomendaciones, atendiendo a las diferencias individuales y colectivas.

En correspondencia con lo planteado, Chiavenato (2018), expresa que es necesario develar algunas características del liderazgo situacional, permitiendo así diferenciar el estilo de otros. Y para ello realiza una pequeña disgregación de sus ideas las cuales se agrupan de la siguiente manera. Perspicacia: El líder situacional debe ser capaz de entender las necesidades de su equipo para luego ajustar su estilo de gestión de forma que pueda satisfacer esas necesidades. Así mismo debe poseer flexibilidad: siendo capaz de pasar sin problemas de un tipo de estilo de liderazgo a otro. De igual forma debe brindar confianza: de forma tal que pueda ganarse la confianza de su equipo. Así también la Solución de problemas: donde el líder situacional debe solucionar contrariedades comunes. Y, por último, pero no menos importante se encuentra el entrenador: ya que este se compromete a evaluar la madurez y la capacidad de los estudiantes y luego aplicar la estrategia correcta para conseguir una mejora académica según su carácter personal.

2.7.3. Liderazgo Transformacional

Hay líderes que simplemente no se quedan quietos. Siempre están pensando en cómo mejorar, en qué se puede hacer diferente, en cómo llegar mejor a sus estudiantes. Ese es, en esencia, el perfil del líder transformacional en el aula.

Este estilo se caracteriza por algo que no siempre es fácil de encontrar: la combinación de innovación constante con una comunicación real y de doble vía. No es el docente que habla y espera que todos escuchen en silencio. Es el que también escucha, el que persuade con argumentos, el que abre espacio para el diálogo.

Planas (2009, citado por Chiavenato, 2018, p. 136) señala que cuando este estilo de liderazgo se aplica bien, los objetivos quedan claros para todos, las tareas tienen sentido y las responsabilidades se asumen con mayor compromiso. Y eso, en el día a día del aula, se nota.

Pero hay algo más que define a este líder: su vocación de servicio.

No entiende su rol como una posición de poder, sino como una oportunidad de aportar. Fomenta la iniciativa, apoya el crecimiento académico de sus estudiantes y

también el desarrollo profesional de sus colegas. Promueve la autogestión, involucra a la comunidad y tiende puentes entre la escuela y el entorno que la rodea.

Y lo hace con una actitud que vale oro: disponibilidad y flexibilidad. Adapta sus respuestas a lo que cada momento necesita, sin rigidez, sin fórmulas fijas. Permite que los estudiantes participen activamente, que compartan sus ideas junto a las de los docentes, que sientan que su voz cuenta.

2.8 Características del liderazgo educativo.

El liderazgo educativo no es un complemento dentro de las instituciones. Es parte de su esencia.

Cuando un docente asume verdaderamente su rol como líder, algo cambia. No solo en el aula, sino en toda la dinámica de la institución. Goleman (2010, citado por Puche, 2017, p. 56) lo plantea con claridad: los docentes, en su función como gestores del proceso educativo, tienen la responsabilidad de impulsar el cambio. De formar estudiantes que sean flexibles, que se comuniquen bien, que piensen con creatividad y actúen con propósito.

Y eso no ocurre solo con buenas clases. Ocurre cuando el líder tiene una visión amplia: pedagógica, administrativa, ambiental. Cuando entiende que el espacio donde enseña es mucho más que cuatro paredes, que es el lugar donde se desarrollan personas en todas sus dimensiones.

Koontz y Donell (2008, p. 471, citados por Capa et al., 2018, p. 121) definen el liderazgo educativo como ese proceso de influir en los demás para lograr, con buena voluntad y genuino compromiso, los objetivos académicos. No con presión. Con ejemplo.

El líder educativo universitario no convence solo con palabras. Convince con lo que hace, con cómo trabaja, con la coherencia entre lo que dice y lo que vive. Porque los estudiantes no solo aprenden contenidos: aprenden actitudes, valores, formas de relacionarse con el mundo.

Por otro lado, Chiavenato (2018), señala que el proceso de gestión se desarrolla dentro de un sistema abierto que limita la libertad de actuación, pero a la vez, permite la utilización de los recursos externos, por esto es importante vigilar continuamente el

entorno para detectar y prever los cambios, planificando y ejecutando las respuestas necesarias.

De acuerdo con el contraste de opiniones de los autores anteriormente citados, se refiere que las características del liderazgo para (Goleman 2010 citado por Puche 2017, p.56), mencionan que es una ocupación que los líderes educativos, deben propiciar para el cambio, de igual forma infiere que, es un proceso de influencia de una persona sobre los demás, para tratar de lograr con buena voluntad y agrado el éxito en las metas organizacionales, mientras que Chiavenato (2018), señala que se desarrolla dentro de un sistema abierto que limita la libertad de actuación, planificando y ejecutando las respuestas necesarias.

2.8.1. Empático.

Hay líderes que saben mucho. Y hay líderes que, además de saber, sienten. Los segundos son los que realmente transforman.

La empatía no es un rasgo simpático que algunos tienen y otros no. Es una competencia profunda, casi una forma de estar en el mundo. El líder empático tiene alta conciencia de lo que sienten y necesitan los demás. Sabe leer el ambiente, detecta las dinámicas invisibles dentro de un grupo y, aun así, mantiene la cordialidad y el respeto como punto de partida siempre.

En pocas palabras: se esfuerza genuinamente por ver las cosas desde los ojos del otro.

Puche (2017, p. 54) lo describe con claridad: el líder educativo empático puede ponerse en el lugar de los demás, acepta los cambios necesarios, se abre a nuevas ideas y, desde ahí, encuentra soluciones inspiradoras incluso en los momentos más difíciles. Esa capacidad de generar resonancia, de conectar de verdad con su equipo, es lo que hace que su gestión funcione. No por imposición, sino por confianza.

Y la confianza, una vez construida, mueve montañas.

Gento (2007, citado por Chiavenato, 2018, p. 135) agrega algo que vale la pena detenerse a pensar: el líder educativo debe recordar en todo momento que su trabajo no gira en torno a él. Gira en torno a la institución, a sus estudiantes, a su comunidad. Las

metas organizacionales deben convertirse en algo propio, en parte de sus valores, no en una obligación externa.

Hay otra idea que también merece atención: los líderes no nacen. Se hacen. Con esfuerzo, con experiencia, con la voluntad de seguir mejorando. Liderar de verdad exige haber vivido algo, haber cometido errores, haberse puesto en el lugar del otro más de una vez. La empatía no se aprende en un libro; se desarrolla en el trato diario, en la escucha activa, en el compromiso genuino con las personas.

Desde esa base, el líder educativo puede organizar, orientar e influir de manera positiva en quienes lo rodean, poniendo todo eso al servicio de la institución con la que se ha comprometido.

Claro que no siempre es fácil. A veces los hábitos antiguos pesan, y es tentador repetir lo que siempre se ha hecho. Pero precisamente ahí está el reto: animarse a cambiar de paradigma, a cuestionar la propia práctica y buscar formas más efectivas de liderar. Como señala Medina (2008, citado por Capa et al., 2018, p. 27), los docentes necesitan tener claro su rol para lograr que todos los actores del proceso educativo participen e integren de verdad.

Y para cerrar, algunas ideas sencillas pero poderosas que deberían guiar a cualquier líder universitario en su día a día: ser amable, flexible, respetuoso. Construir relaciones sinceras. Hacer sentir a cada persona que su aporte importa, pero también que siempre hay algo nuevo por aprender. Trabajar con alegría. Tomar decisiones de forma consensuada. Y en los momentos difíciles, ofrecer una palabra de aliento, una mano extendida, una presencia que transmita que no están solos.

De acuerdo con el contraste de opiniones de los autores anteriormente citados, se refiere que el líder empático para (Goleman 2010 citado por Puche 2017, p.64), es capaz de comprender la perspectiva de los demás, acepta los cambios y sugerencias necesarias para superar las situaciones críticas, (Gento 2007 citado por Chiavenato 2018, p.136), destaca que debe tener presente en todo momento las metas organizacionales, incorporándose como parte del sistema de valores del individuo y del grupo, mientras que (Medina 2008 citado por Capa et al. 2018, p. 65), considera que el director tenga presente

sus roles, para lograr la participación e integración de todos los actores del hecho educativo.

2.8.2. Comunicador

Comunicarse es una necesidad tan básica como respirar. Desde que nacemos, buscamos conectar con los demás. Primero con un llanto, luego con una mirada, después con palabras. Y así, durante toda la vida, la comunicación es el hilo que nos une a los otros.

Nadie vive verdaderamente solo. Nos relacionamos con nuestra familia, con nuestros compañeros, con la sociedad que nos rodea. Y todo eso ocurre a través de la comunicación: el intercambio de ideas, de opiniones, de sentimientos, de información. Como señala Neira et al. (p. 333), comunicarse es mucho más que hablar. Es construir vínculos.

Quintero (2009, citado por Sarasola y Da Costa, 2016, p. 58) va un paso más allá y describe la comunicación como un arte. Una ciencia con virtud propia. Y tiene razón: comunicarse bien no es algo que simplemente ocurre. Requiere atención, conocimiento y práctica. No todos nacemos siendo buenos comunicadores, pero todos podemos aprender a serlo.

La comunicación del docente líder es, en gran medida, la base de todas sus relaciones dentro de la institución. Cuando fluye bien, todo fluye mejor: el aprendizaje, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos. Cuando falla, todo se complica. Chiavenato (2018, p. 120) lo reconoce con claridad: no todos los líderes tienen desarrolladas las habilidades comunicativas necesarias para escuchar activamente, transmitir ideas con claridad, atender a sus estudiantes o manejar situaciones difíciles. Y sin esas habilidades, es muy difícil liderar bien.

Porque comunicar no es solo hablar. Es hacerse entender.

El mensaje que un docente transmite —ya sea en clase, en una conversación de pasillo o en una reunión— tiene que llegar. Chiavenato (2018, p. 122) lo define como un elemento de información que solo cumple su función cuando genera comprensión en quien lo recibe. Si el mensaje no llega claro, el proceso falla. Y con él, la conexión.

Hay algo más que vale la pena destacar: la comunicación no es un proceso de una sola vía. Los profesores también cambian. También se transforman a través de sus interacciones con los estudiantes. Cada conversación deja algo. Cada intercambio modifica, aunque sea levemente, la forma de ver las cosas.

Por eso, la comunicación efectiva no es un lujo en la educación universitaria. Es una herramienta fundamental. La que permite que la información fluya, que los vínculos se fortalezcan y que el proceso de enseñanza tenga sentido para todos los que participan en él.

2.8.3. Motivador

Motivar es, quizás, una de las tareas más importantes y más difíciles que enfrenta un docente. Porque no basta con tener el conocimiento. Hay que lograr que los demás quieran aprender. Que sientan que vale la pena el esfuerzo.

Motivar significa impulsar a la acción. Es ese empujón interno —o externo— que hace que una persona se levante, se comprometa y dé lo mejor de sí. Chiavenato (2018, p. 132) la define como esa fuerza interior que mueve a los estudiantes hacia sus objetivos. Neira et al. (2018, p. 29), por su parte, la describen como darle un propósito real al comportamiento. En otras palabras: hacer que lo que se hace tenga sentido.

Para el líder educativo, mantener motivado a su equipo no es opcional. Es parte central de su rol. Un estudiante motivado no solo rinde más: está más contento, más comprometido, más dispuesto a superar los obstáculos que aparezcan en el camino.

Álava y Vega (2017, p. 65) describen al líder motivador como alguien con un espíritu permanente de innovación y transformación. Es creativo, emprendedor y audaz. Está en contacto constante con docentes y estudiantes, participa en la planificación institucional y se proyecta hacia la comunidad. No se queda encerrado en su aula: sale, conecta, construye.

Y hay algo más que lo define: la coherencia. Mantiene sus valores, cuida el bienestar colectivo y no pierde de vista el para qué de todo lo que hace.

Chiavenato (2018, p. 135) agrega que el líder transformacional —ese que innova de verdad— construye un clima académico donde la confianza no es un ideal sino una realidad cotidiana. Un espacio donde las expectativas son altas, donde cada persona siente

que pertenece, donde valores como la ética, el compromiso y la rectitud no son palabras vacías sino formas concretas de actuar.

Ese tipo de ambiente no surge solo. Alguien lo construye. Y ese alguien es el líder.

En el fondo, todo esto nos lleva a una idea central: las instituciones educativas exitosas de hoy necesitan líderes que entiendan los cambios no como amenazas sino como oportunidades. Que sean flexibles, que se adapten, que pongan a las personas en el centro de cada decisión.

La teoría humanista lo plantea así: la enseñanza existe por el ser humano y para el ser humano. Y cualquier sistema educativo que olvide eso, que se quede solo en lo técnico y pierda de vista lo humano, termina fallando donde más importa. Un buen líder educativo sabe esto. Y lo vive en cada clase, en cada conversación, en cada decisión que toma.

2.8.4. Motivación.

La motivación es uno de esos temas que, cuanto más se estudia, más fascinante se vuelve. Porque en el fondo, lo que intenta explicar es algo muy humano: ¿por qué hacemos lo que hacemos?

A lo largo del tiempo, distintos autores han intentado responder esa pregunta desde diferentes ángulos. Y aunque cada uno aporta su propia mirada, todos coinciden en algo esencial: la motivación es el motor que mueve la conducta humana.

Entender la motivación nos permite comprender por qué una persona se esfuerza, por qué persiste cuando las cosas se ponen difíciles, o por qué a veces simplemente se rinde. Detrás de cada comportamiento hay una razón, una necesidad, un deseo, una meta que alguien está tratando de alcanzar, ya sea en su vida personal, en el aula o en el trabajo.

Y eso, para un docente líder, es información valiosísima. Porque quien entiende qué mueve a sus estudiantes tiene una herramienta poderosa para acompañarlos mejor, para ajustar su forma de enseñar y para crear las condiciones en las que cada persona pueda dar lo mejor de sí.

Por su parte Chiavenato (2018, p.139), plantea que la motivación impulsa a una persona hacia un comportamiento específico, el cual puede ser impulsado por un estímulo externo o interno. En su criterio (Flores 2002 citado por Morán, y Meneses, 2016, p.72),

argumentan que la motivación es un proceso dinámico en el cual las personas orientan sus acciones hacia la satisfacción, de necesidades generadas por un estímulo concreto y al conseguirlo experimentan una serie de sentimientos gratificantes. Asimismo, (Goleman 2002 citado por Chiavenato 2018 p. 255) relaciona la motivación con una habilidad asociada con el grado de interés y decisión para desarrollar actividades conducentes al logro de metas preestablecidas con energía y persistencia.

2.8.5. Motivación al logro.

Cuando hablamos de motivación al logro, estamos hablando de algo muy concreto: esa fuerza que impulsa a una persona a proponerse una meta y no soltarla hasta alcanzarla. No es un rasgo misterioso que algunos tienen y otros no. Es algo que se puede cultivar, desarrollar y fortalecer.

Chiavenato (2018) lo explica bien: la motivación surge de factores internos y externos que provocan, sostienen y dirigen la conducta hacia un objetivo. En el contexto educativo, esto significa que los estudiantes necesitan más que información. Necesitan razones para seguir adelante, especialmente cuando el camino se pone difícil.

Y ahí es donde el docente líder juega un papel fundamental.

Ahora bien, ¿cómo entender mejor la motivación? A lo largo del tiempo, varios teóricos han intentado responder esa pregunta. Hellriegel, Slocum y Woodman, entre otros, organizaron las teorías motivacionales en dos grandes grupos: las teorías de contenido, que se preguntan qué mueve a las personas, y las teorías de proceso, que se preguntan cómo ocurre esa motivación. Ambas son útiles, y se complementan.

Entre las teorías de contenido, la más conocida —y quizás la más intuitiva— es la de Abraham Maslow.

Maslow (1943, citado por Chiavenato, 2018, p. 141) propuso algo que, cuando uno lo escucha por primera vez, parece casi obvio: los seres humanos tienen necesidades organizadas en niveles. Y antes de poder pensar en las más elevadas, hay que haber cubierto las más básicas.

Imagina una pirámide. En la base están las necesidades más fundamentales. En la cima, las más profundas y personales.

Necesidades fisiológicas. Son las del primer nivel, las más elementales: comer, dormir, abrigarse, descansar. Sin ellas cubiertas, todo lo demás pierde sentido. Una persona que tiene hambre no puede pensar en aprender, en crecer, en relacionarse. Su cuerpo le pide, antes que nada, sobrevivir. Como señala Chiavenato (2018, p. 167), cuando estas necesidades no están satisfechas, dominan completamente el comportamiento. La buena noticia es que, una vez cubiertas de manera estable —como ocurre en la vida cotidiana con los horarios de comida o de descanso— dejan de ser una preocupación constante y la persona puede enfocarse en otras cosas.

Necesidades de seguridad. Una vez que el cuerpo está atendido, aparece el siguiente nivel: la necesidad de estabilidad y protección. No solo física, sino también emocional. Las personas buscamos entornos predecibles, seguros, donde no nos sintamos amenazadas. En el aula, esto se traduce en la necesidad de un ambiente de respeto, de reglas claras, de saber que el espacio es confiable.

Necesidades sociales. El ser humano no está hecho para la soledad. Una vez cubiertas la supervivencia y la seguridad, surge con fuerza la necesidad de pertenecer: tener amigos, ser parte de un grupo, sentirse aceptado y querido. En el entorno universitario, esto se manifiesta en la importancia de la convivencia, del trabajo en equipo, de sentirse parte de algo más grande que uno mismo. Y no es un detalle menor: la calidad de las relaciones en el aula influye directamente en cómo se siente un estudiante respecto a su propio desempeño.

Necesidades de autorrealización. Y finalmente, en la cima de la pirámide, están las necesidades más elevadas: las que nos impulsan a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos. Desarrollar el propio potencial, explorar los talentos, crecer de manera continua. Son necesidades de autonomía, de competencia, de plenitud. No tienen un punto de llegada fijo, porque siempre hay un siguiente nivel al que aspirar.

Esta jerarquía no es rígida ni igual para todos. Cada persona vive su propio proceso, a su propio ritmo. Pero entenderla le permite al docente leer mejor a sus estudiantes: ver qué los mueve, qué nos frena, qué necesitan en este momento concreto para poder avanzar.

2.8.5.1. Aspectos básicos de la motivación al logro.

2.8.5.1.1. Crecimiento Personal.

Un estudiante puede sentirse cómodo con algunas partes de su vida académica y, al mismo tiempo, sentir que algo falta. Que ciertos aspectos no lo están ayudando a crecer de verdad. Y eso es completamente normal.

El crecimiento personal dentro de una institución educativa no ocurre por casualidad. Bascetta (2005, citado por Bravo et al., 2018, p. 113) lo vincula directamente con el bienestar: cuando una persona se siente bien en el entorno donde trabaja o estudia, crece. Y eso aplica para todos, sin importar el rol que ocupen.

Benavides (2002, citado por Chiavenato, 2018, p. 125) agrega que ese crecimiento también está conectado con condiciones concretas: formación continua, reconocimiento, beneficios laborales como vacaciones, seguros, pensiones. No son lujos. Son parte de lo que hace sentir a una persona que su esfuerzo vale, que la institución la ve y la cuida. En ese sentido, el Consejo Universitario de Panamá ha ido incorporando estas iniciativas para responder a las necesidades reales de sus docentes.

Y aquí aparece algo interesante que plantea Herzberg (citado en Chiavenato, 2018, p. 142): el crecimiento académico florece cuando hay oportunidades reales de logro, de ascenso, de reconocimiento. Cuando el esfuerzo tiene recompensa visible. Incluso una buena remuneración contribuye, porque cuando alguien siente que lo que gana refleja lo que aporta, su compromiso crece. Sus ganas de mejorar crecen. Y su sentido de pertenencia también.

David (2002, p. 12, citado por Chiavenato, 2018, p. 144) lo dice de una manera que vale la pena detenerse a leer: el éxito de un docente no depende de cuánto sabe, sino de la clase de persona que es. El primer elemento que hay que cuidar es uno mismo.

Esa idea es poderosa. Porque nos recuerda que el crecimiento personal no empieza en los logros externos, sino en el trabajo interno. En quién eres, en cómo te relacionas, en los valores que guían tus decisiones.

Y cuando ese trabajo interno se alinea con los logros concretos, con las metas alcanzadas, con el reconocimiento merecido, ahí es donde aparece algo muy valioso: la satisfacción real. No la de haber cumplido un requisito, sino la de haber dado lo mejor de uno mismo y haberlo visto reflejado en los resultados.

2.8.5.1.2. Responsabilidad

En cualquier institución, el compromiso no es un extra. Es la base sobre la que se construye todo lo demás.

Romero (2017, p. 23) lo plantea con claridad: cuando una persona asume con genuina responsabilidad las tareas que le corresponden, los resultados mejoran. La calidad del trabajo sube. Y eso aplica tanto en lo académico como en lo personal y lo laboral.

Pero hay un equilibrio delicado aquí. Si el nivel de responsabilidad es demasiado bajo, el trabajo pierde energía, pierde sentido. Y si es excesivamente alto, si la presión supera lo razonable, el resultado tampoco es bueno: aparece el agotamiento, la frustración, esa sensación de que por más que uno se esfuerza, nunca es suficiente.

El punto justo importa. Y encontrarlo es parte del arte de liderar.

Chiavenato (2018, p. 29) describe la responsabilidad como un atributo moral, no solo funcional. Y hace una distinción que vale la pena tener en cuenta: la autoridad se puede delegar, pero la responsabilidad no desaparece. Alguien que actúa sin tener autoridad para hacerlo igual responde por ello. Porque la responsabilidad es personal, intransferible, y permanece incluso cuando ya no se ocupa un cargo.

Dicho de otra forma: no se puede escapar de ella.

Y hay otro principio que Chiavenato (2018, p. 70) subraya: la autoridad y la responsabilidad deben ir de la mano, en la misma proporción. No tiene sentido exigirle a alguien que responda por algo si no se le ha dado la autoridad para actuar. Ni al revés. Cuando ese equilibrio se rompe, las organizaciones se desestabilizan.

En el ámbito educativo, todo esto cobra una dimensión especial. Las autoridades universitarias y los docentes, en particular el profesor de educación física, necesitan ejercer su rol con compromiso real. No como formalidad, sino como convicción. Porque de esa actitud depende que los planes tengan sentido, que los objetivos sean alcanzables y que los estudiantes reciban lo que merecen: una educación guiada por personas que realmente están presentes, comprometidas y dispuestas a rendir cuentas por su trabajo.

2.8.5.1.3. Iniciativa

La iniciativa es esa chispa que diferencia a quien espera que las cosas sucedan de quien sale a hacerlas pasar.

Peña (2016, p. 19) la describe como la capacidad de poner en práctica la imaginación para encontrar soluciones o mejorar la forma en que se hacen las cosas. No es un rasgo reservado para unos pocos: está presente en cualquier trabajo, en cualquier rol, siempre que alguien decida no quedarse cruzado de brazos ante un problema.

Kossen (2002, citado por Romero, 2017, p. 126) la define como la manera de enfrentar un problema con astucia y determinación, con la vista puesta en una meta clara. No es actuar por impulso. Es decidir, comprometerse y seguir adelante aunque el camino cueste.

Tomar la iniciativa implica resistir la incomodidad, superar los obstáculos y, en el momento justo, atreverse a hacer lo que parece difícil o incluso imposible. Es lo que algunos llaman fortaleza: esa actitud constante de la voluntad que no se rinde ante las dificultades sino que las enfrenta con propósito.

Chiavenato (2018, p. 165) va un paso más allá y describe la iniciativa como un proceso con cuatro fases que se alimentan entre sí.

Todo comienza con lo que podríamos llamar la depuración del problema. En esta etapa, el problema todavía puede estar borroso en la mente. Pero con atención y profundidad, poco a poco se va aclarando, tomando forma, haciéndose comprensible.

Luego viene la intuición: ese momento en que el inconsciente y el consciente se conectan. A veces de manera contradictoria, casi caótica. Pero de esa tensión nacen ideas nuevas, conceptos que antes no existían, soluciones que sorprenden.

Después aparecen los conocimientos internos: cuando la idea ya está formada y emerge de manera natural. Como si de repente todo encaja. Es esa sensación de "¡claro, así es!" qué ocurre cuando uno lleva tiempo pensando en algo con honestidad.

Y finalmente, la verificación: poner a prueba la idea. Contrastar con la lógica, con la experiencia, con la opinión de otros. Explicarla, defenderla, ajustarla si hace falta. Porque una buena idea que nunca se comparte ni se prueba, sigue siendo solo una idea.

En el aula, en la institución, en la vida: la iniciativa es lo que convierte las intenciones en realidades. Y cultivarla, tanto en uno mismo como en los estudiantes, es una de las tareas más valiosas que puede asumir un docente líder.

2.9 Características de la motivación al logro.

Para (Chiavenato, 2018, p.22), no es más que las condiciones que rodean al individuo cuando estudia, trabaja, los beneficios sociales, las políticas de la institución, el tipo de supervisión recibida, el clima de las relaciones entre las directivas y los docentes, los reglamentos internos, las oportunidades existentes, entre otros.

2.9.1. Condiciones del ambiente de aprendizaje

El ambiente donde se aprende importa más de lo que a veces se cree.

Un estudiante que entra a un espacio sucio, incómodo o mal equipado ya llega con una desventaja. No porque sea débil, sino porque el entorno habla antes de que el docente diga una sola palabra. Le dice si es bienvenido, si su aprendizaje importa, si alguien pensó en él antes de que llegara.

Robbins (2004, p. 201, citado por Peña, 2016, p. 55) lo confirma: los ambientes cómodos, limpios, seguros y bien equipados generan mayor satisfacción en quienes los usan. Y Romero (2017, p. 122) agrega algo que resuena con mucha lógica: los estudiantes no solo buscan comodidad personal. Buscan espacios que les faciliten aprender. Instalaciones modernas, herramientas adecuadas, un entorno que no represente un riesgo ni un obstáculo.

Chiavenato (2018, p. 89) lo enmarca muy bien: las condiciones físicas del lugar donde ocurre el trabajo educativo pueden hacer que ese espacio sea agradable o desagradable, motivador o desmotivador, seguro o riesgoso. Y el estudiante, quiera o no, tiene que adaptarse a lo que encuentra.

Por eso el ambiente no es un detalle decorativo. Es parte del mensaje que una institución le envía a sus estudiantes cada día. Y cuando ese mensaje dice "aquí te cuidamos, aquí puedes crecer", la motivación al logro no tarda en aparecer.

2.9.2. Actividades Educativas Interesante.

Los estudiantes no aprenden en el vacío. Aprenden en relación: con sus compañeros, con sus docentes, con el entorno que los rodea. Y esa relación, cuando funciona bien, puede ser una fuente enorme de motivación.

A veces los líderes educativos caen en la rutina. Las clases se vuelven predecibles, los métodos se repiten sin variación, y lo que antes despertaba interés empieza a generar

indiferencia. Y cuando eso ocurre, la creatividad del estudiante se apaga poco a poco, casi sin que nadie lo note.

El interés de un estudiante por su vida académica depende, en gran medida, de qué tan satisfecho se siente con ella. Y esa satisfacción no viene de un solo factor: es una suma de muchas cosas. Peña (2016, p. 55) identifica algunos de los más relevantes: la naturaleza del trabajo, el grado de control que el estudiante tiene sobre su propio proceso, la calidad del ambiente físico, el apoyo del docente y el reconocimiento que recibe.

Cuando estos elementos están presentes, algo cambia. El estudiante se engancha. Participa. Se involucra de verdad.

Y hay algo que los estudiantes valoran especialmente: sentir que pueden usar sus capacidades. Que no están simplemente siguiendo instrucciones, sino que tienen libertad para pensar, para explorar, para recibir retroalimentación real sobre lo que hacen. Romero (2020, p. 123) lo dice bien: cuando las actividades representan un desafío genuino y tienen un significado claro, el aprendizaje deja de ser una obligación y se convierte en una oportunidad de crecimiento.

Ahí es donde aparece algo poderoso: la sensación de logro. Esa satisfacción que se siente cuando uno completa algo difícil, cuando el esfuerzo rinde frutos, cuando el trabajo es reconocido. Es uno de los motores más potentes que existen.

Chiavenato (2020, p. 36) aclara algo importante: no es necesario que todo esté perfecto para que un estudiante se sienta satisfecho. Puede haber aspectos que no le gusten y, aun así, encontrar suficiente valor en otros como para seguir comprometido. La satisfacción no es absoluta ni uniforme. Es personal, matizada y cambia con el tiempo.

Lo que sí es claro es que las actividades demasiado simples aburren. Y el aburrimiento, sostenido en el tiempo, desconecta. Por eso enriquecer el trabajo académico —ofrecer más variedad, más autonomía, más retroalimentación— no es un lujo pedagógico. Es una necesidad si queremos estudiantes realmente comprometidos con su propio aprendizaje.

2.9.3. Recompensas.

Cuando una persona siente que su esfuerzo es reconocido, algo cambia por dentro. No es vanidad. Es una necesidad humana muy real: saber que lo que haces importa, que alguien lo vio, que valió la pena.

En el ámbito educativo, el reconocimiento funciona de manera similar. Romero (2020, p. 43) lo describe como la acción de premiar la labor o el comportamiento de un estudiante, tomando en cuenta sus metas, sus expectativas y la percepción que tiene sobre el valor de su propio desempeño. Y agrega algo importante: en esa percepción de justicia influyen muchos factores, desde la comparación con los compañeros hasta las exigencias propias del proceso académico.

Dicho de otro modo: los estudiantes no solo quieren ser reconocidos. Quieren sentir que el reconocimiento es justo.

Ahora bien, no todos buscan los reflectores. Muchos estudiantes simplemente quieren terminar su carrera con tranquilidad, sin premios ni aplausos. Y eso también es completamente válido. Lo que sí es universal es el deseo de ser tratado con equidad: políticas de evaluación claras, criterios definidos, procesos de promoción que tengan sentido y respondan a esfuerzos reales.

Cuando eso no ocurre, la motivación se resiente. Cuando sí ocurre, florece.

Y aquí aparece algo que vale la pena entender bien: las motivaciones humanas son mucho más complejas que una simple ecuación de esfuerzo y recompensa económica. Si bastará con subir sueldos o notas para motivar a las personas, todo sería más fácil. Pero la experiencia demuestra que no funciona así.

Las personas también buscan conexión, reconocimiento social, sentido de utilidad, la sensación de que están creciendo. Por eso es útil distinguir dos tipos de recompensas:

Las intrínsecas son las que vienen de adentro. La satisfacción de haber aprendido algo nuevo, el orgullo de haber superado un reto difícil, el aumento genuino de la autoestima cuando uno descubre que puede más de lo que creía. Nadie te las da: las construyes tú mismo en el camino.

Las extrínsecas vienen de afuera: un reconocimiento del docente, una calificación sobresaliente, una beca, un elogio frente al grupo. Son válidas y motivadoras, especialmente cuando el estudiante las percibe como un reflejo honesto de su esfuerzo.

El reto para el docente líder es crear las condiciones para que ambos tipos de recompensa sean posibles. Que el aula sea un espacio donde el logro se celebra, donde el progreso se nota, donde cada estudiante sienta que su camino tiene valor, independientemente de si busca el reconocimiento o prefiere avanzar en silencio.

CAPÍTULO III.
MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta los procedimientos que se emplearon en la investigación donde se ubica el tipo y diseño, la población, muestra, técnicas e instrumentos, técnica de análisis de datos; es decir, plasma el encuadre metodológico de la investigación, que a continuación se desarrolla.

3.1 Paradigma de la investigación.

El paradigma de la investigación corresponde al cuantitativo y el modo de abordar las variables de interés para dar respuestas a las interrogantes y objetivos planteados. Al respecto expone (Hernández, et al., 2016.p.33), que “es la experiencia observable, donde los conocimientos, a medida que, crecen se organizan, clasifican y se fundamentan para deducir las proposiciones teóricas y luego los enunciados observados”

3.2 Tipo de investigación.

En cuanto al tipo de investigación, se puede ubicar en el tipo descriptivo, según Sampieri es descriptivo; porque se buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de individuos, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, o sea, se pretende recoger información únicamente de forma independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren (García, 2011. p.231)

3.3 Diseño de la investigación.

La investigación es de diseño no experimental, los estudios no experimentales son aquellos que se realizan sin que haya una manipulación de las variables, lo que se hace es observar el fenómeno tal cual se origina en su ambiente natural.

3.4 Alcance del estudio

Esta investigación es de alcance correlacional. Pero, ¿qué significa eso en la práctica?

Hernández et al. (2016, p. 34) lo explican de manera clara: los estudios correlacionales buscan medir el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto específico. En otras palabras, no se trata solo de describir lo que ocurre, sino de entender cómo se conectan las cosas entre sí.

Imagina que observas que cuando una variable sube, la otra también tiende a moverse. O al revés. Ese vínculo, esa influencia mutua, es precisamente lo que este tipo de estudio intenta capturar.

En esta investigación, el objetivo es describir y analizar las relaciones que se manifiestan entre las variables estudiadas, para comprender de qué manera los cambios en una de ellas afectan el comportamiento de la otra. Y todo eso, dentro del contexto educativo concreto donde se desarrolla el estudio.

3.5 Fuentes de información.

Los datos que se requiere para el análisis sobre el coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula. Además las fuentes de información proporcionarán aspectos relevantes en cuanto a la propuesta del estudio.

3.5.1. Fuentes humanas.

- Docentes de la Escuela de Educación Física.
- Estudiantes de la Escuela de Educación Física.

3.5.2. Fuentes materiales

- Libros
- Tesis doctorales
- Artículos científicos
- Bibliotecas físicas / virtuales
- Plataformas o Sitios de Internet Reconocidos.

3.6 Población y muestra.

Los sujetos informantes claves, con los cuales se pretende recoger la información para el análisis de la correlación de las variables. Además de probar la hipótesis de trabajo son: los docentes, los estudiantes de la Escuela de Educación Física, de la Universidad Autónoma de Chiriquí. También, se recogerá información de especialistas en el coaching educativo.

3.6.1. Población.

La población es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación. "El universo o población puede estar constituido por personas, animales, registros médicos, los nacimientos, las muestras de laboratorio, los accidentes viales, entre otros". (PINEDA et al 1994: p.108)

En este estudio, los componentes o conjunto de personas seleccionados son los estudiantes y docentes de la Escuela de Educación Física, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Además de expertos en el tema de coaching educativo.

Descripción de la población

No.	Descripción	Cantidad
1	Estudiantes	505
2	Docentes	29

Fuente: Secretaria Administrativa – Escuela de Educación Física (2025)

3.6.2. Muestra.

Es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación. En este sentido y de acuerdo con la población establecida, se requiere aplicar la fórmula para determinar la muestra en el caso de los sujetos estudiantes.

La muestra se determina de la siguiente forma:

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + (z^2(p \cdot q))} \cdot N$$

n= Tamaño de la muestra

Z= Nivel de confianza deseado

p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)

q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)

e= Nivel de error dispuesto a cometer

N= Tamaño de la población

Donde N= 505

Z=95%

p= 0.50

q= 0.50

e=5%

n=219 estudiantes.

3.6.2.1. Tipo de muestreo

Es el método utilizado para seleccionar a los componentes de la muestra del total de la población. "Consiste en un conjunto de reglas, procedimientos y criterios mediante los cuales se selecciona un conjunto de elementos de una población que representan lo que sucede en toda esa población". (MATA et al, 1997:19)

En esta investigación se caracterizan dos tipos de muestreo, por un lado, en cuanto al estrato, estudiantes el tipo de muestreo es probabilístico aleatorio simple y en cuanto al estrato, docentes el tipo de muestreo es no probabilístico; ya que la investigadora ha determinado tomarlos a todos en cuenta. En esta dirección esa población se convierte en la muestra.

3.7 Supuesto general y/o hipótesis

a) Hipótesis de investigación:

H¹ El coaching educativo es una estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula de la Escuela de Educación Física de la Facultad de Humanidades, UNACHI, 2025.

b) Hipótesis nula

H⁰ El coaching educativo no es una estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula de la Escuela de Educación Física de la Facultad de Humanidades, UNACHI, 2025.

3.8 Definición de las variables

3.8.1. Variable independiente: Coaching educativo

3.8.1.1. Definición Conceptual

El fundador de la disciplina del Coaching (Whitmore,2011, p. 20), la define como: "el coaching consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle".

En ese sentido, el coaching es definida como una metodología Según Ángela Rubiano, de la Universidad de la Sabana, profesora del diplomado en Coaching y Liderazgo Educativo, resulta relevante aprender herramientas de liderazgo para la

convicción e inspiración en los equipos de trabajo, eso con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje y el desempeño de los participantes.

3.8.1.2. Definición instrumental

Para la recogida de la información se utilizará la encuesta con escalas de Likert, la cual consta de veinticinco ítems (aplicada a estudiantes) y la encuesta de veinticinco ítems (aplicada a docentes)

3.8.1.3. Definición Operacional.

Para el análisis y la interpretación de la información se utilizará la siguiente escala de Likert, en la cual se deberá tomar en consideración que, si más del 60% de los sujetos informantes responden siempre, se validará la correlación de la variable independiente con la variable dependiente.

Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca	Casi Nunca
5	4	3	2	1

3.8.2. Variable dependiente: Liderazgo del docente

3.8.2.1. Definición Conceptual

El docente no es solo alguien que enseña contenidos. Es, quiera o no, un líder. Y esa responsabilidad vale la pena tomarla en serio.

Uribe (2005, p. 98) lo reconoce con claridad: el docente tiene un papel fundamental como gestor del cambio educativo. Es quien orienta, quien define estrategias, quien comunica las decisiones importantes y quien mantiene viva la motivación del grupo para seguir adelante.

Liderar, en esencia, es influir. Es lograr que las personas se muevan hacia algo juntas, no por obligación, sino por convicción. Un docente que lidera bien no necesita imponer: comunica, motiva y moviliza. Genera en sus estudiantes algo que ningún reglamento puede fabricar: el deseo genuino de participar, de comprometerse, de dar lo mejor de sí.

Lamentablemente, no siempre es así. Hay una versión del liderazgo que se ejerce con órdenes, con obligaciones, con castigos. Una versión que busca obediencia y que, en cambio, cosecha miedo, tensión, resentimiento. En ese tipo de clima, el aprendizaje difícilmente llega a ser significativo. Los estudiantes hacen lo que se les pide, sí, pero sin implicarse. Sin sentir que lo que están viviendo tiene algo que ver con ellos.

Es difícil aprender de verdad cuando uno está tenso o asustado. El cerebro simplemente no funciona igual.

Pero cuando un docente entiende su liderazgo como algo positivo, todo cambia. Las emociones del grupo se encauzan en una dirección constructiva. Los estudiantes sienten que son parte de algo, que su esfuerzo importa, que hay alguien al frente que los respeta y confía en ellos.

3.8.2.2. Definición instrumental

Para la recogida de la información se utilizará la encuesta con escalas de Likert, la cual consta de veinticinco ítems (aplicada a estudiantes) y la encuesta de treinta y tres ítems (aplicada a docentes)

3.8.2.3. Definición Operacional.

Para el análisis y la interpretación de la información se utilizará la siguiente escala de Likert, en la cual se deberá tomar en consideración que, si más del 60% de los sujetos informantes responden siempre, se validará la correlación de la variable independiente con la variable dependiente.

Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca	Casi Nunca
5	4	3	2	1

3.9 Dimensiones e indicadores.

Las dimensiones e indicadores que se desarrollan en el estudio son las siguientes:

Dimensiones	Indicadores
El Coaching El Coaching en la docencia Fases del proceso del Coaching	Dimensiones del Coaching educativo Análisis del grupo y nivel de desempeño Planificación de metas y logros Motivación Entrenar y observar situaciones Ofrecer feedback Replantear nuevas metas y acciones
El coach	Cualidades del Coach. Capacidad de establecer relaciones. Capacidad de inspirar a los demás. Capacidad de comunicarse. Capacidad de disciplina. Capacidad de ser flexible. Capacidad de gestionar el entorno profesional. Capacidad de tecnociencia
Conceptualización del Liderazgo. Estilos de Liderazgo Características del liderazgo educativo.	Liderazgo Docente Liderazgo Estratégico Liderazgo Situacional Liderazgo Transformacional Empático. Comunicador. Motivador

Fuente: Castillo, Y. (2025)

3.10 Instrumentos y técnicas de tratamiento de la información.

Para recoger la información necesaria, se utilizó la encuesta como técnica principal. Tamayo (2016, p. 27) la describe como una herramienta que permite sistematizar datos a través de la observación directa, en el lugar donde ocurren los hechos. Es decir, ir al terreno real, no quedarse con suposiciones.

El instrumento concreto fue el cuestionario. Hurtado (2018, p. 38) explica que este tipo de herramienta permite medir el comportamiento o los atributos de una variable, y cuando incluye preguntas con opciones de respuesta, le da al participante la posibilidad de elegir la alternativa que mejor refleja su posición. Sin presiones, sin ambigüedades.

Para esta investigación se diseñó una encuesta dirigida a estudiantes, compuesta por 25 ítems. Las respuestas se organizaron en cinco opciones: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Una escala sencilla pero efectiva, que permite captar matices y no solo extremos.

¿Por qué este instrumento? Porque permite escuchar a los involucrados directamente, recoger sus opiniones de manera ordenada y convertir esas respuestas en datos que puedan analizarse con claridad. Todo ello, orientado a responder las preguntas que guían esta investigación y a interpretar los resultados a la luz de sus objetivos.

En pocas palabras: se eligió este camino porque es el que mejor permite que las voces de los estudiantes sean escuchadas y tomadas en cuenta.

3.10.1. Validez y confiabilidad.

Una vez diseñado el cuestionario, el siguiente paso fue asegurarse de que realmente midiera lo que debía medir. Para eso, se realizaron diez pruebas piloto con personas que tenían características similares a la muestra del estudio, pero sin incluirlas en ella. Un paso importante para no contaminar los resultados antes de tiempo.

Hernández et al. (2016, p. 156) lo explican bien: la validez indica qué tan bien un instrumento mide la variable que se quiere estudiar, mientras que la confiabilidad se refiere a algo igualmente importante: que si se aplica el mismo instrumento varias veces, en condiciones similares, los resultados sean consistentes. Que no sean producto del azar.

Una vez completadas las diez pruebas piloto, tanto para docentes como para estudiantes, se procedió a tabular los datos. La información obtenida fue procesada mediante el programa SPSS, utilizando una matriz de doble entrada para calcular el coeficiente de confiabilidad de cada instrumento.

Solo después de ese proceso de verificación, los cuestionarios estuvieron listos para aplicarse a la población objeto de estudio. Porque antes de escuchar las respuestas, hay que asegurarse de que las preguntas están bien formuladas.

Obteniendo los siguientes resultados:

Prueba Alfa de Cronbach

Análisis de Fiabilidad Docentes

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	10	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	10	100.0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			
Estadísticos de fiabilidad			
Alfa de Cronbach		N de elementos	
.972		33	

Prueba alfa de Cronbach – estudiantes

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.975	25

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	10	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	10	100.0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

La escala para determinar la validez y confiabilidad del tratamiento estadístico alfa de Cronbach es la siguiente:

Coeficiente alfa mayor - 9 excelente

Coeficiente alfa mayor- 8 bueno

Coeficiente alfa mayor – 7 aceptable

Coeficiente alfa – 6 cuestionable.

En concordancia de la escala se puede observar que, ambos instrumentos, la encuesta para docentes y estudiantes están plenamente validados y son confiables para aplicarlos y obtener a través de ellos la información relevante al estudio.

3.10.2. Tratamiento de la información

Una vez recopilados los datos, llegó el momento de darles sentido.

El análisis comenzó con un tratamiento estadístico descriptivo: frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión. En términos más simples, se trata de organizar los números de manera que cuenten una historia clara, apoyada en tablas y gráficos que resumen la información de forma visual y accesible.

Para eso se elaboraron tablas de doble entrada, donde cada fila representa a un participante y cada columna corresponde a un ítem del cuestionario. Ese formato permite ver de un vistazo cómo respondió cada persona y cuántos casos corresponden a cada categoría de respuesta.

A partir de allí se calcularon frecuencias, porcentajes, desviación estándar y varianza. Herramientas que, combinadas, permiten entender no solo qué respondieron los participantes, sino también qué tan consistentes fueron esas respuestas entre sí.

Y para responder la pregunta central de la investigación —la relación entre el coaching educativo y el liderazgo docente— se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson. Hernández et al. (2016) lo describen como una prueba estadística diseñada precisamente para analizar la relación cuantitativa entre variables. Es decir, permite determinar si cuando una variable sube o baja, la otra tiende a moverse en la misma dirección o en sentido contrario.

Todo este proceso se llevó a cabo con el software SPSS de IBM, una herramienta ampliamente utilizada en investigaciones de ciencias sociales por su precisión y confiabilidad.

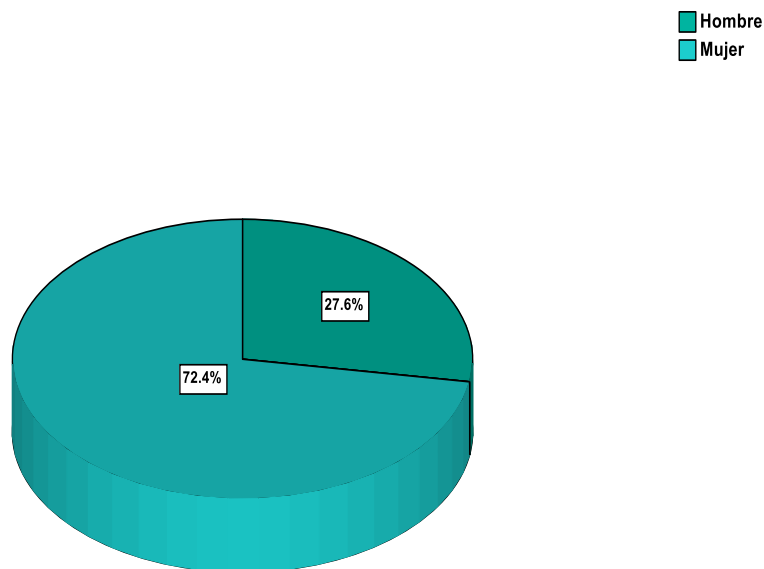
CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis de los datos cuantitativos.

A continuación, se presentan los resultados de la información recabada a través de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, las cuales se presentan a través de las gráficas y las tablas que se encuentran como adjunto al presente estudio.

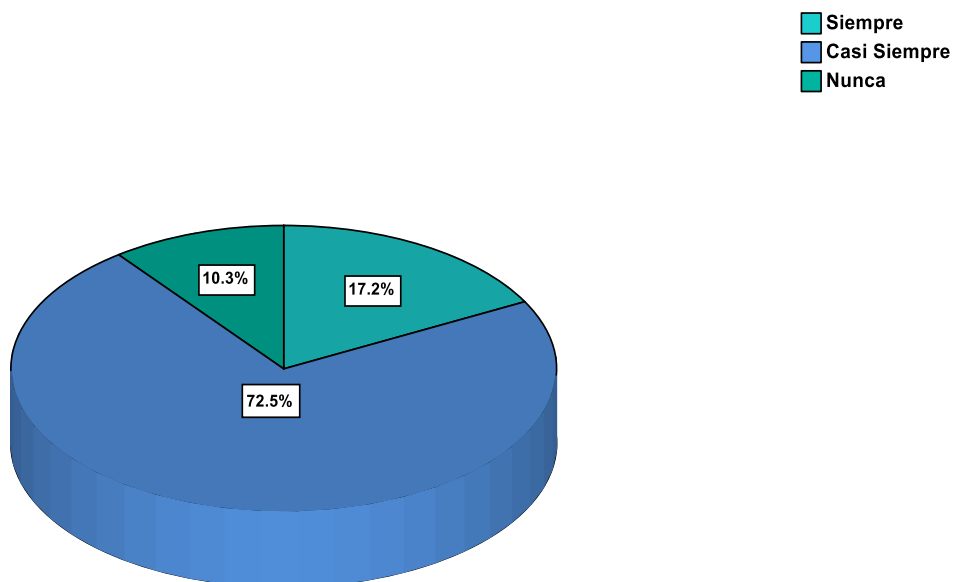
Variable: coaching educativo

Gráfica 1. Conformidad a datos demográficos en cuanto a género.



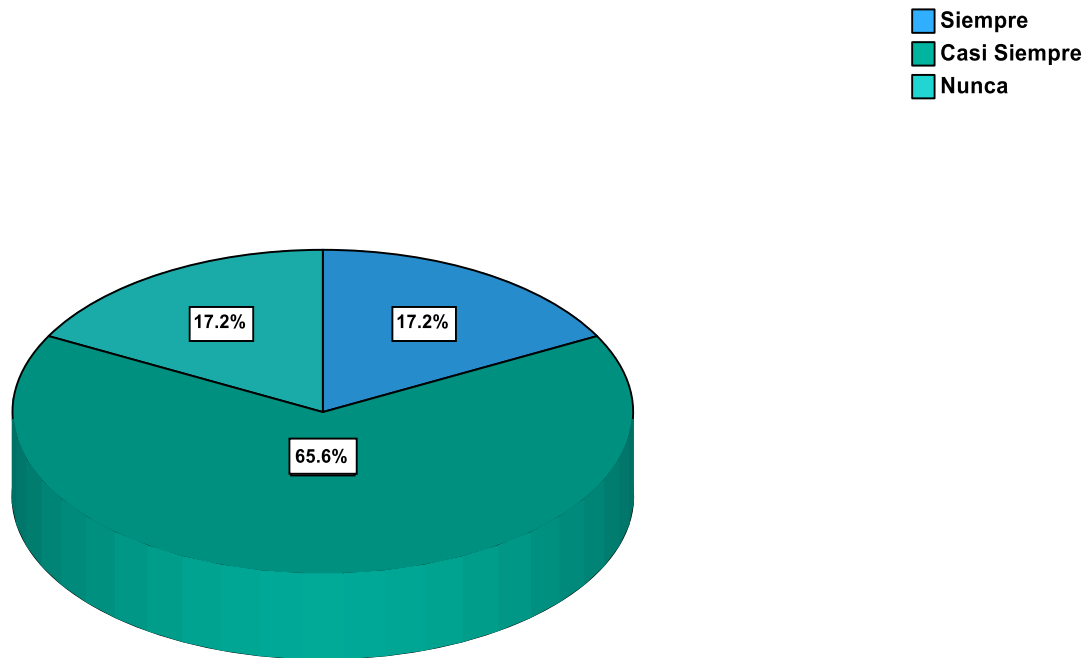
Para la Gráfica 1, los datos muestran 72.4% de mujeres y 27.6% de hombres, lo que sugiere una distribución demográfica mayoritariamente femenina entre los docentes encuestados.

Gráfica 2. Considera que en su ejercicio docente usted es capaz de mantener buena disciplina en el aula de clases.



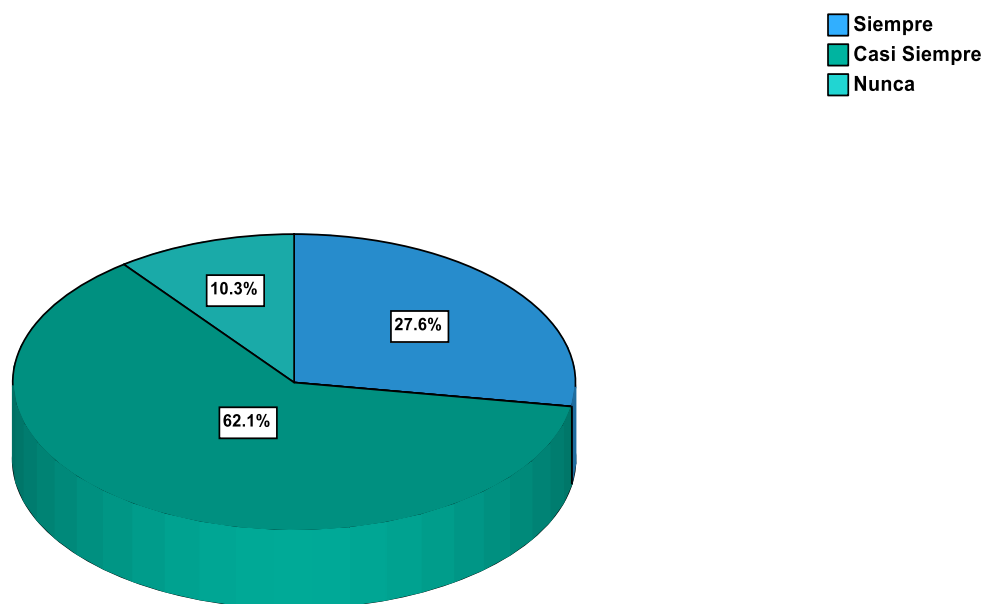
En la Gráfica 2, **Considera que en su ejercicio docente usted es capaz de mantener buena disciplina en el aula de clases**, el 72.5% responde que "Casi siempre", el 17.2% dijo que "Siempre" y "Nunca" el 10.3%; respecto a mantener disciplina en el aula, indicando una percepción alta de capacidad en este aspecto entre los docentes.

Gráfica 3. Considera que todos sus estudiantes captan su atención y no tiene interrupciones durante sus clases



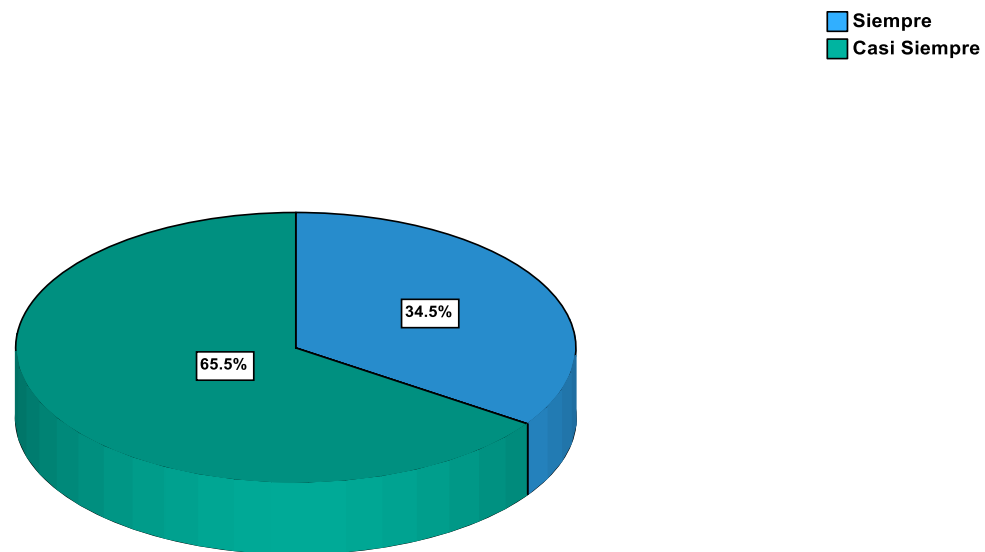
Con respecto al ítem, Considera que todos sus estudiantes captan su atención y no tiene interrupciones durante sus clases, el 82.2% respondió que casi siempre o siempre, mientras que el 17.2% manifestó que nunca.

Gráfica 4. Considera que como docente cuenta con habilidades para resolver conflictos en el aula de clases.



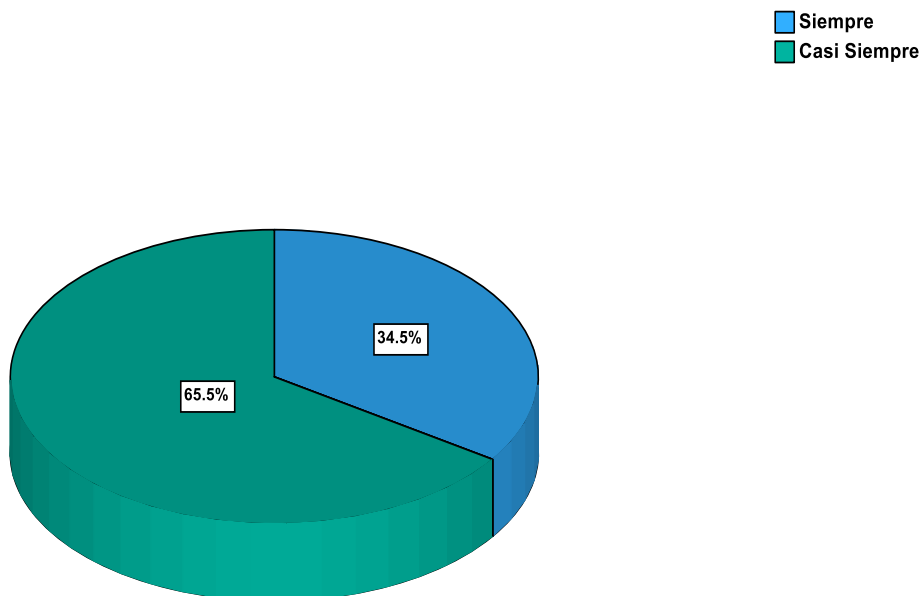
El 89.7% de los encuestados respondieron que casi siempre y siempre; **considera que como docente cuenta con habilidades para resolver conflictos en el aula de clases;** mientras que el 10.3% dijo nunca.

Gráfica 5. Considera que usted motiva a sus estudiantes para que haya trabajo colaborativo.



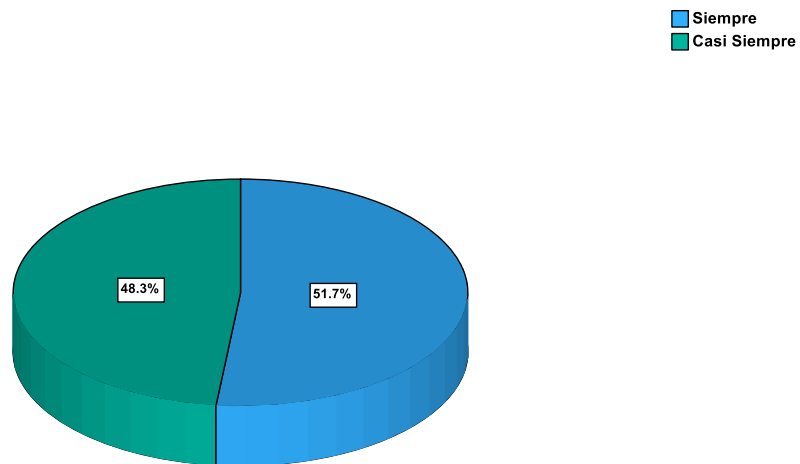
El 65.5% de los encuestados respondieron que casi siempre **considera que usted motiva a sus estudiantes para que haya trabajo colaborativo**; mientras que sólo el 34.5% de los encuestados respondieron siempre.

Gráfica 6. Conformidad con que aplican estrategias para el trabajo en equipos con sus estudiantes.



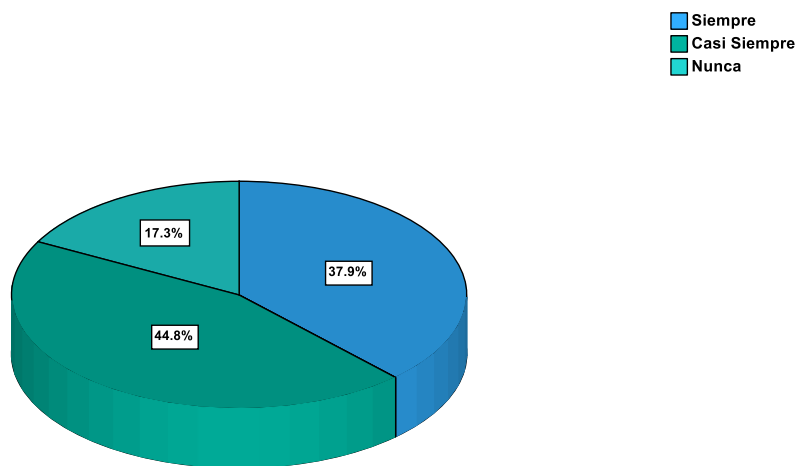
La gráfica No 6. Conformidad con que aplican estrategias para el trabajo en equipos con sus estudiantes se puede observar que, el 65.5% dijo que casi siempre, el 34.5% manifestó que siempre.

Gráfica 7. Aplica usted técnicas para motivar la responsabilidad en el trabajo colaborativo.



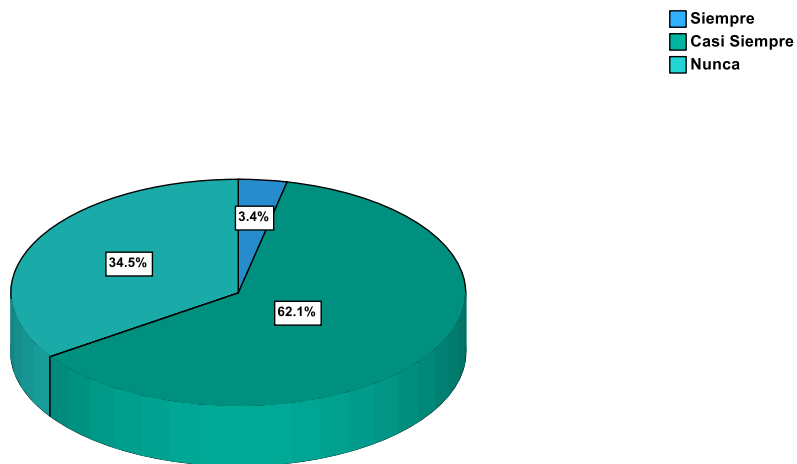
Los resultados que muestra la gráfica No. 7, Aplica usted técnicas para motivar la responsabilidad en el trabajo colaborativo, el 51.7% dijo siempre, el 48.3% que casi siempre.

Gráfica 8. Aplica usted técnicas especiales a los docentes para que haya buena integración en los grupos de trabajo.



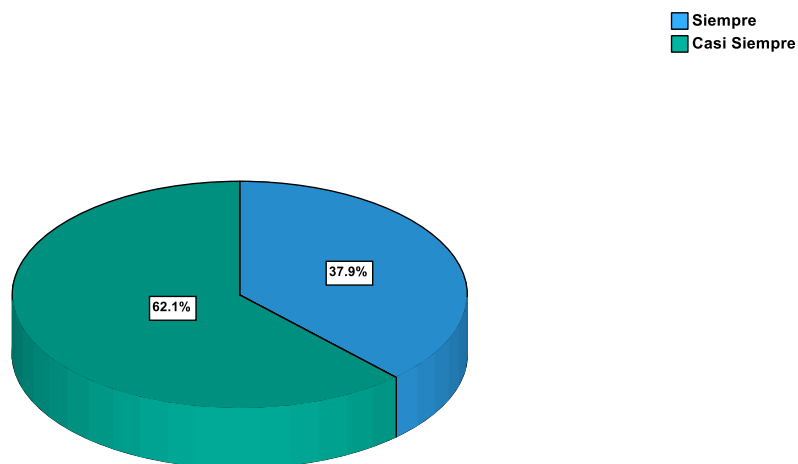
Los resultados que muestra la gráfica No. 8, aplica usted técnicas especiales a los docentes para que haya buena integración en los grupos de trabajo, el 82.7% de los encuestados dijeron que casi siempre y siempre; mientras que el 17.3% respondió que nunca.

Gráfica 9. Considera que usted es asertivo (va) en la integración de los grupos a las actividades extracurriculares.



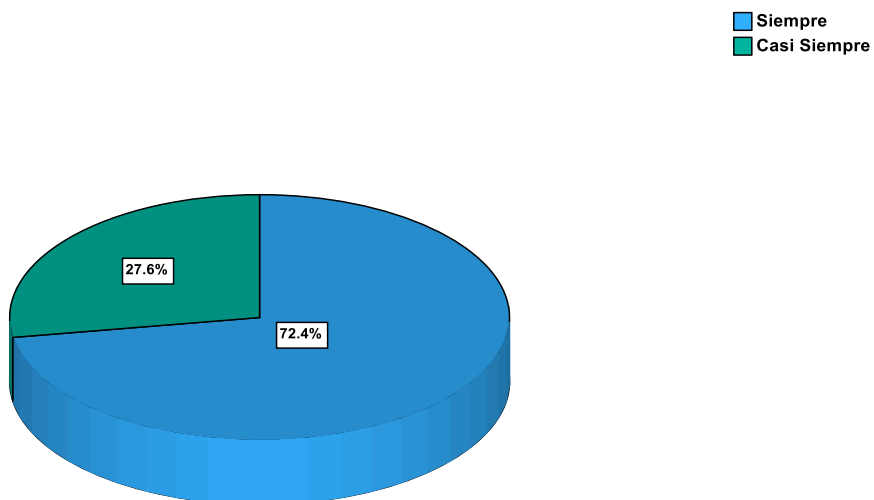
La gráfica No 9. **Considera que usted es asertivo (va) en la integración de los grupos a las actividades extracurriculares**, se observan los resultados sumados de los criterios casi siempre y siempre da al 65.5%; el 34.5% manifestó que nunca.

Gráfica 10. Considera que usted mantiene en sus clases un clima apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.



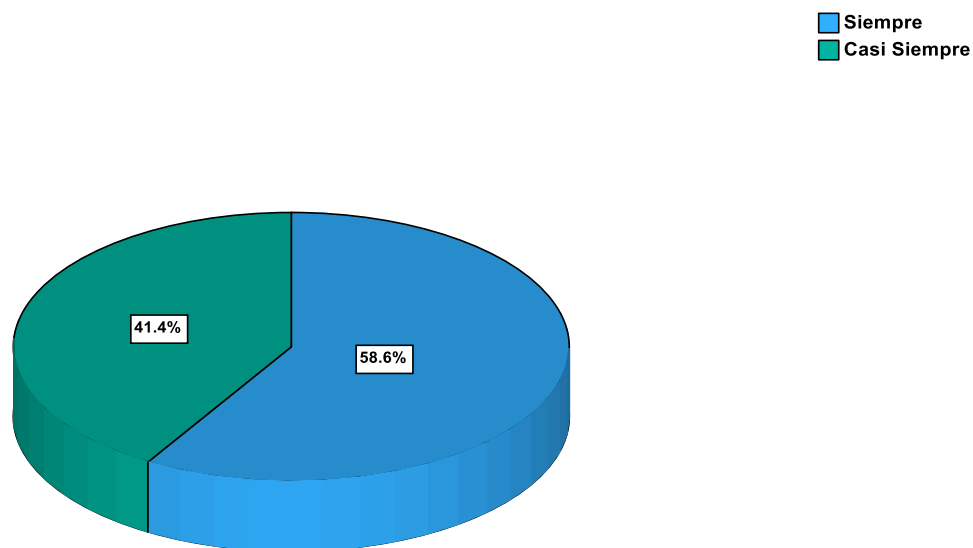
En cuanto al ítem, **Considera que usted mantiene en sus clases un clima apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje**, sumando los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 11. Se ha considerado alguna vez, en el ejercicio de su labor docente como un coach.



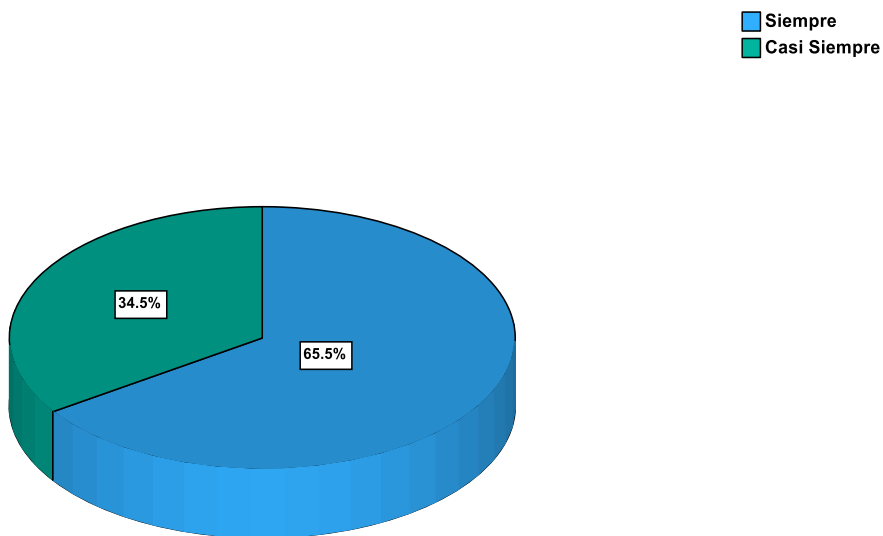
En cuanto al ítem, **Se ha considerado alguna vez, en el ejercicio de su labor docente como un coach**, la suma de los criterios casi siempre y siempre, representan el 100% de las respuestas de los encuestados.

Gráfica 12. Ha considerado la técnica del Coaching Educativo, en el ejercicio del proceso de enseñanza y aprendizaje.



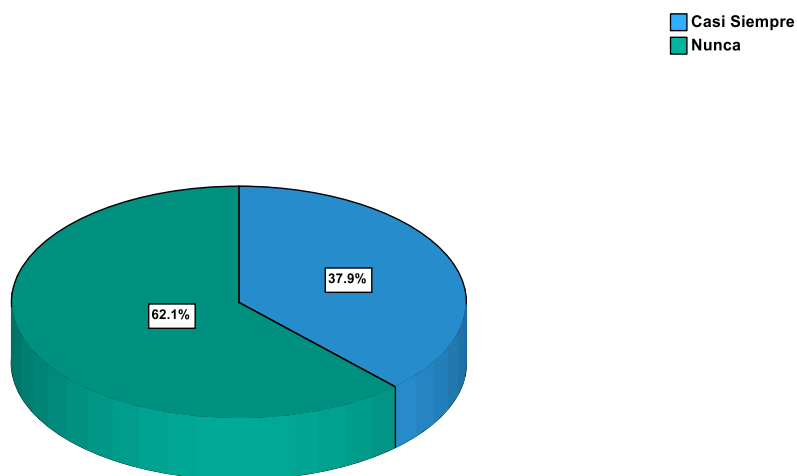
En cuanto al ítem: **Ha considerado la técnica del Coaching Educativo, en el ejercicio del proceso de enseñanza y aprendizaje**, sumados los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 13. Tiene conocimiento sobre las ventajas de aplicar coaching educativo en el aula.



En cuanto al ítem, tiene conocimiento sobre las ventajas de aplicar coaching educativo en el aula, la suma de los criterios casi siempre y siempre, representan el 100% de las respuestas de los encuestados.

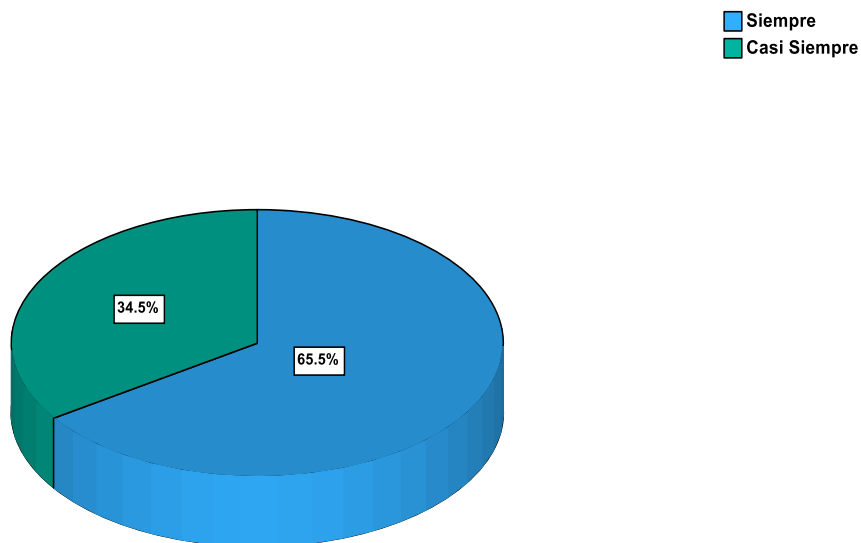
Gráfica 14. Tiene conocimiento sobre los beneficios de aplicar coaching educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



En cuanto al ítem, tiene conocimiento sobre los beneficios de aplicar coaching educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la suma de los criterios casi siempre y siempre, representan el 100% de las respuestas de los encuestados.

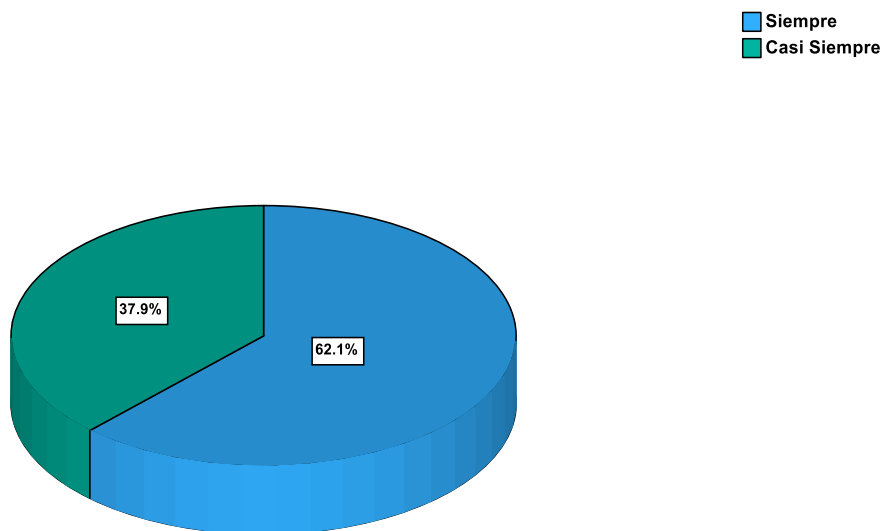
Variable Dependiente: Liderazgo del docente

Gráfica 15. Considera usted que tiene características de liderazgo



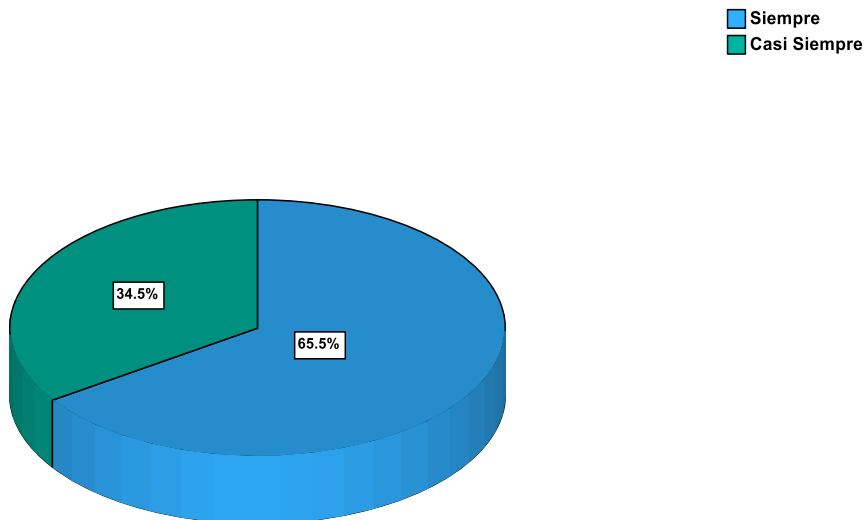
En cuanto al ítem, **Considera usted que tiene características de liderazgo**, sumando los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 16. Considera que usted ejerce una influencia positiva en el aula



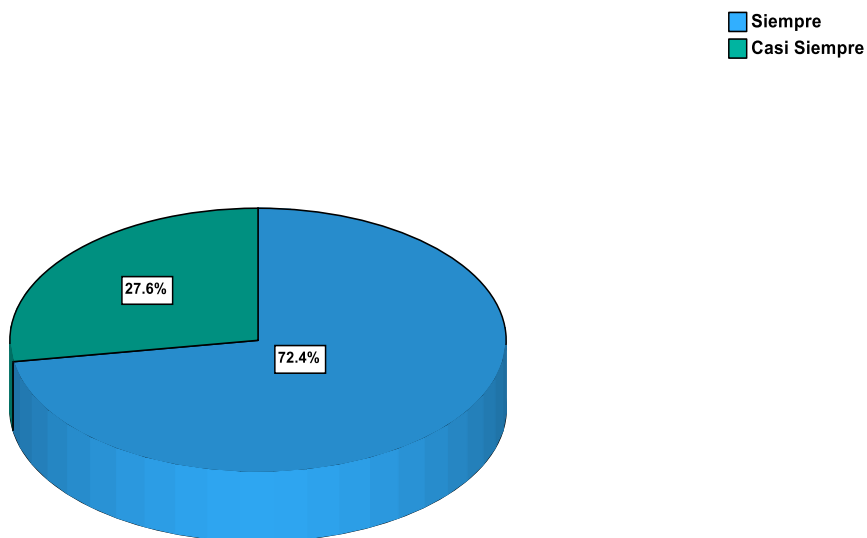
En cuanto al ítem, **considera que usted ejerce una influencia positiva en el aula**, la suma de los criterios casi siempre y siempre, representan el 100% de las respuestas de los encuestados.

Gráfica 17. Considera que usted, como docente, es un modelo inspirador a seguir



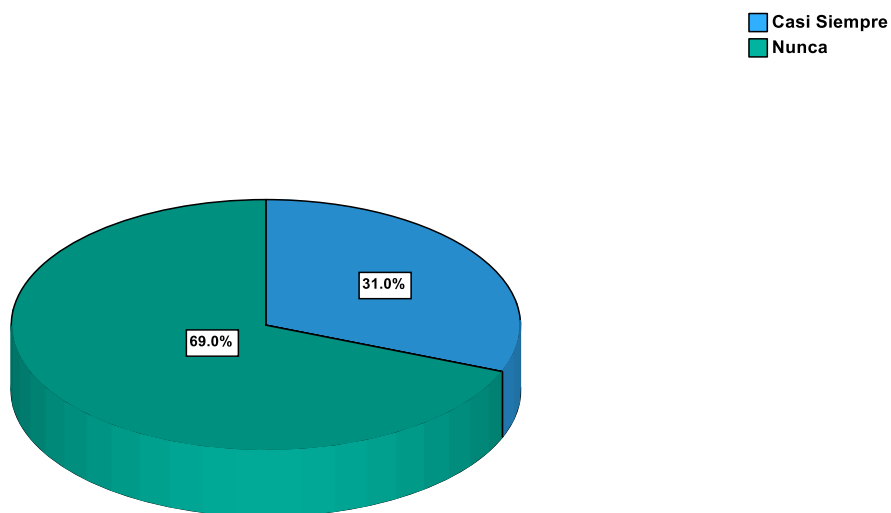
En cuanto al ítem: **Considera que usted, como docente, es un modelo inspirador a seguir**, sumados los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 18. Considera que es importante capacitarse en un seminario de coaching educativo sería muy productivo para su rol docente.



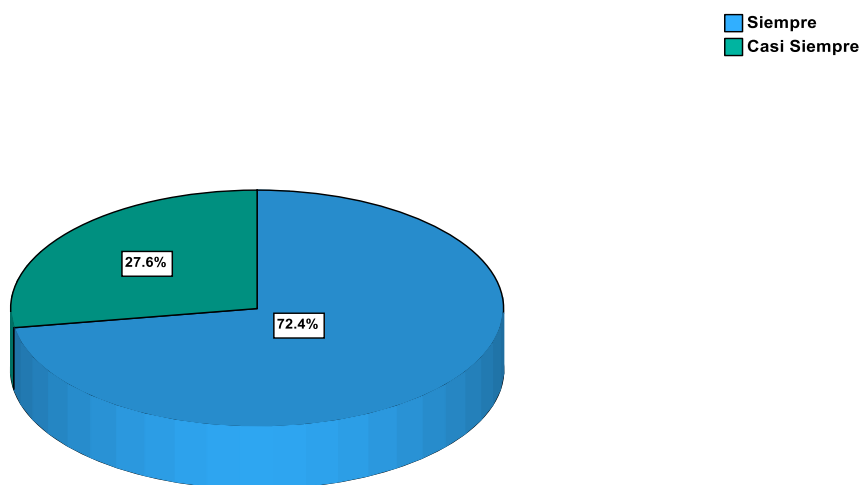
En cuanto al ítem, **Considera que es importante capacitarse en un seminario de coaching educativo sería muy productivo para su rol docente**, la suma de los criterios casi siempre y siempre, representan el 100% de las respuestas de los encuestados.

Gráfica 19. Considera que usted es experto (ta) en técnicas de desarrollo personal.



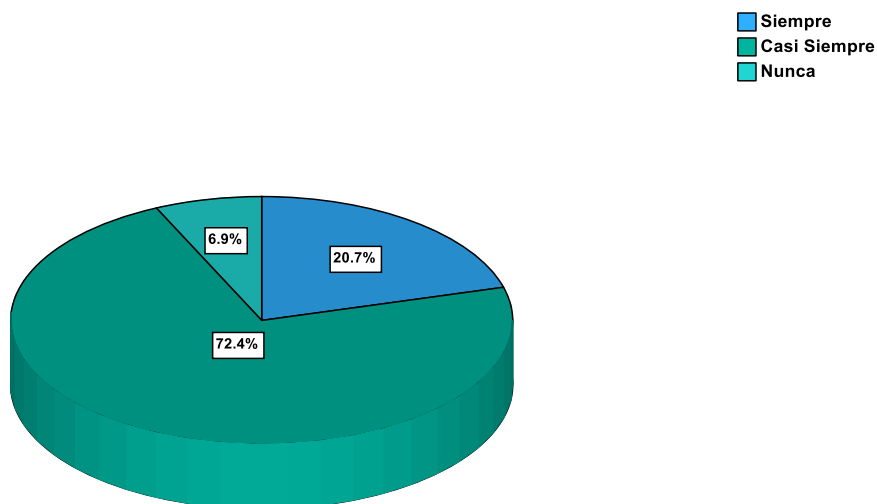
En cuanto al ítem: **Considera que usted es experto (ta) en técnicas de desarrollo personal**, sumados los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 20. Estaría dispuesto a participar de una capacitación de coaching educativo.



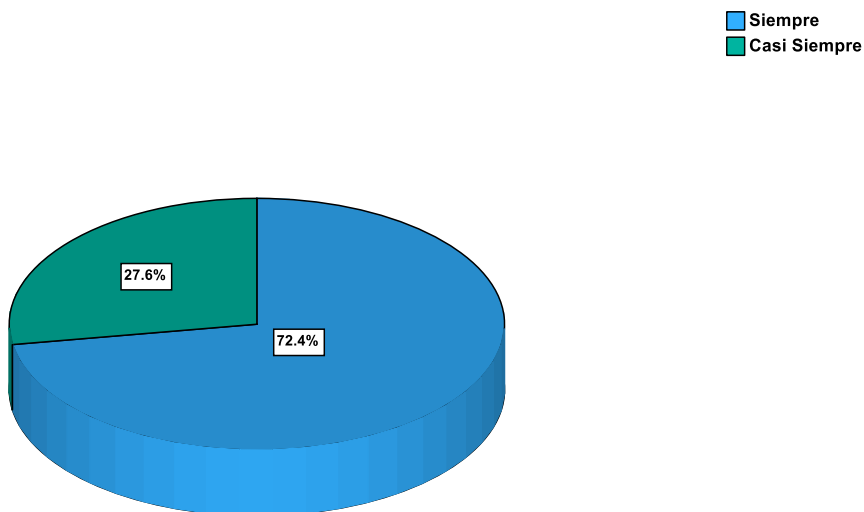
En cuanto al ítem, **estaría dispuesto a participar de una capacitación de coaching educativo**, sumando los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 21. Considera que usted está dispuesto a la comunicación frecuente y efectiva



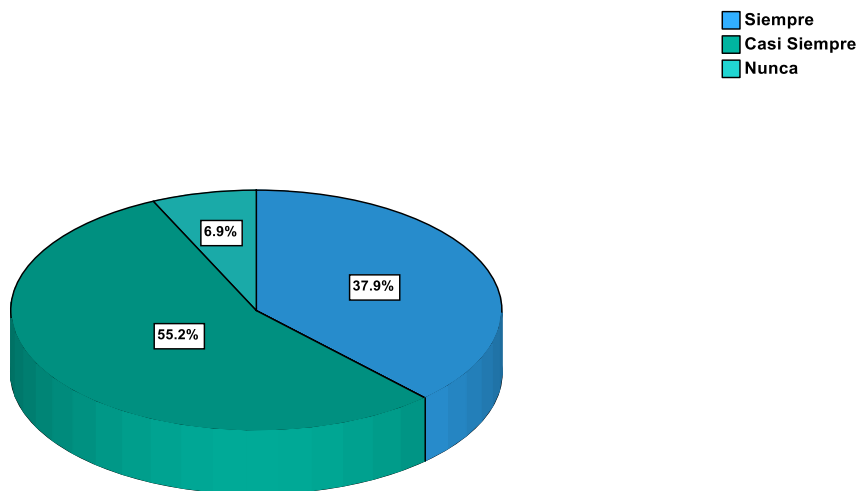
En cuanto al ítem: **Considera que usted está dispuesto a la comunicación frecuente y efectiva**, sumados los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 22. Considera que usted como docente, inspira y motiva a otros hacia el logro de un alto desempeño.



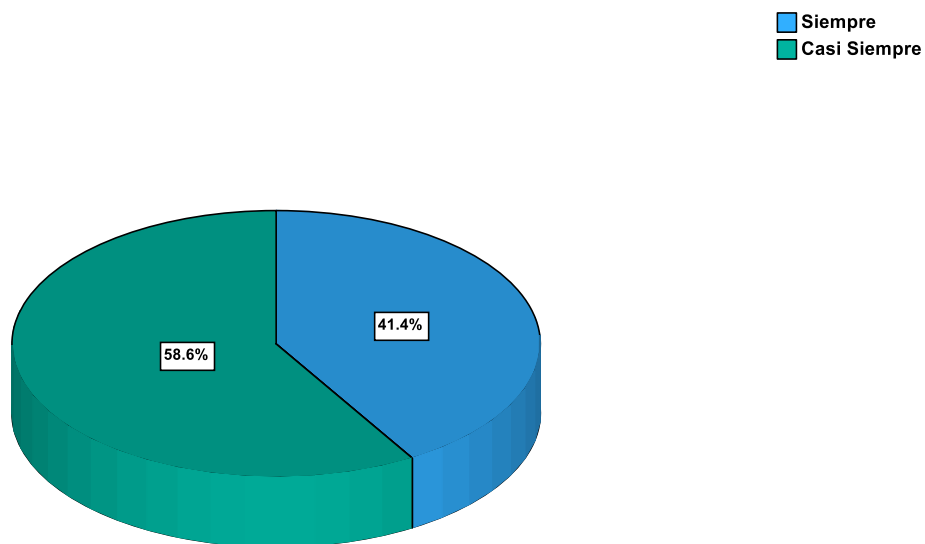
En cuanto al ítem, **considera que usted como docente, inspira y motiva a otros hacia el logro de un alto desempeño**, sumando los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 23. Considera que usted como docente está dispuesto a favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes.



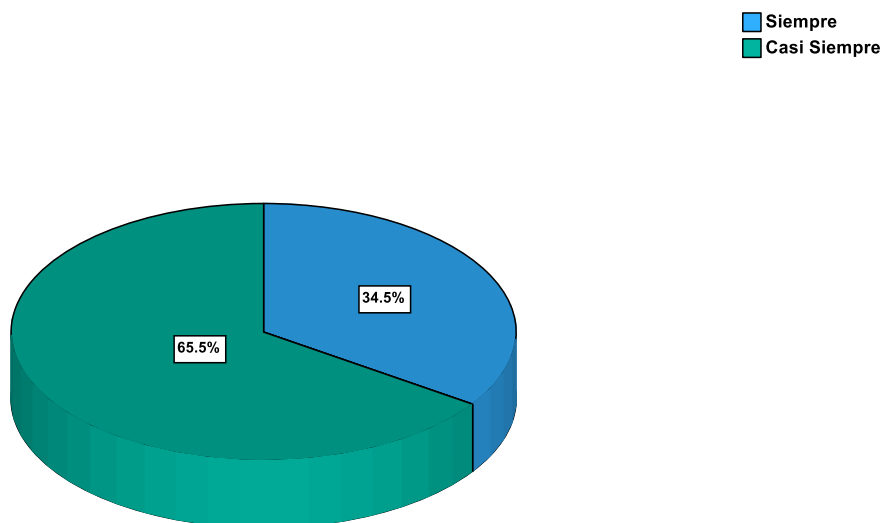
El 93.1% de los encuestados respondieron que casi siempre y siempre; **Considera que usted como docente está dispuesto a favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes;** mientras que el 6.9% dijo que nunca.

Gráfica 24. Considera usted que como docente promueve el cambio de aptitud y actitud en sus estudiantes.



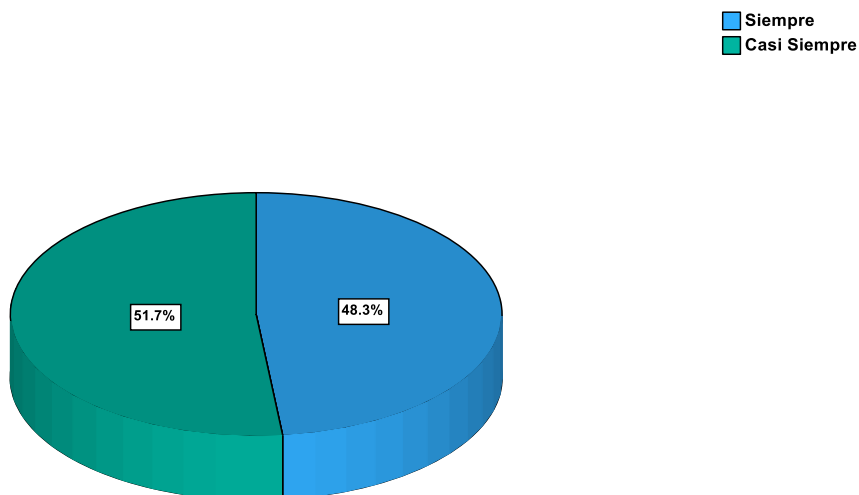
En cuanto al ítem, **considera usted que como docente promueve el cambio de aptitud y actitud en sus estudiantes**, sumando los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 25. Considera usted como docente que promueve el desarrollo de una visión y perspectiva estratégica.



En cuanto al ítem, **considera usted como docente que promueve el desarrollo de una visión y perspectiva estratégica**, la suma de los criterios casi siempre y siempre, representan el 100% de las respuestas de los encuestados.

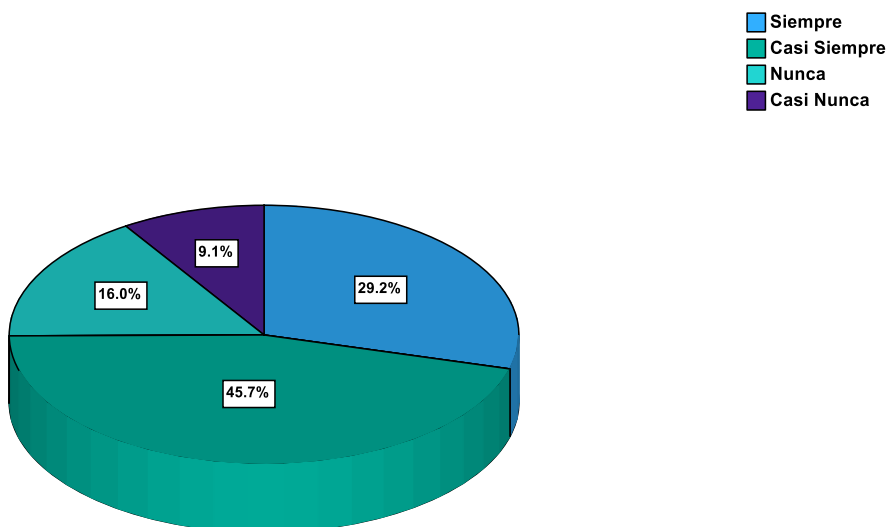
Gráfica 26. Considera que usted como docente conecta al grupo con la realidad de los aprendizajes en el aula.



En cuanto al ítem: **Considera que usted como docente conecta al grupo con la realidad de los aprendizajes en el aula**, sumados los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

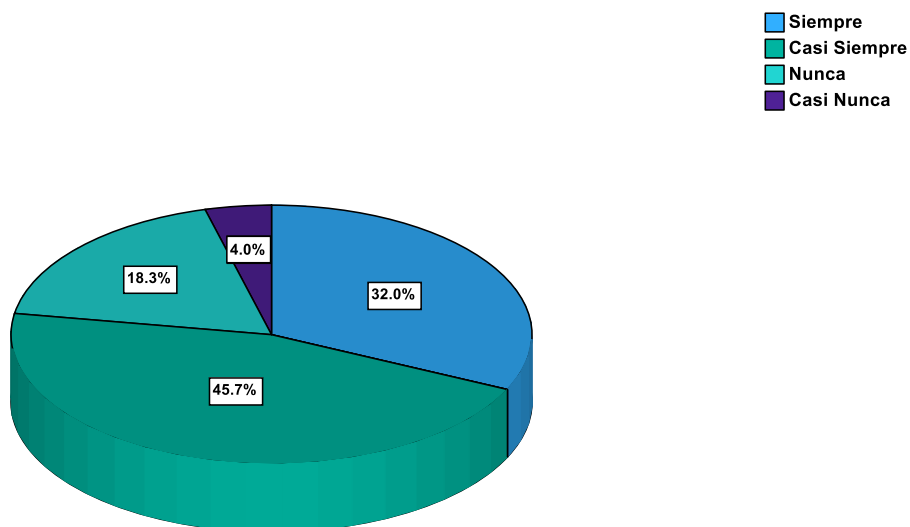
Variable independiente: Coaching Educativo.

Gráfica 27. Considera que los docentes son capaces de mantener buena disciplina en el aula de clases.



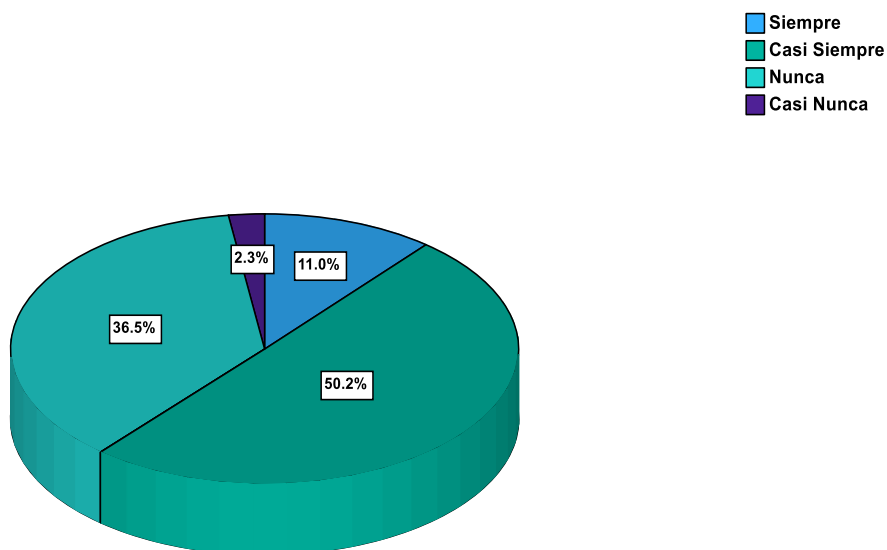
En cuanto al ítem: **Considera que los docentes son capaces de mantener buena disciplina en el aula de clases**, si se suman los criterios casi siempre y siempre dan como resultado el **74.9%** de los encuestados; mientras que un 16% respondió que nunca, el 9.1% de los encuestados dijo que casi nunca.

Gráfica 28. Considera que los docentes captan la atención de todos los estudiantes, sin interrupciones.



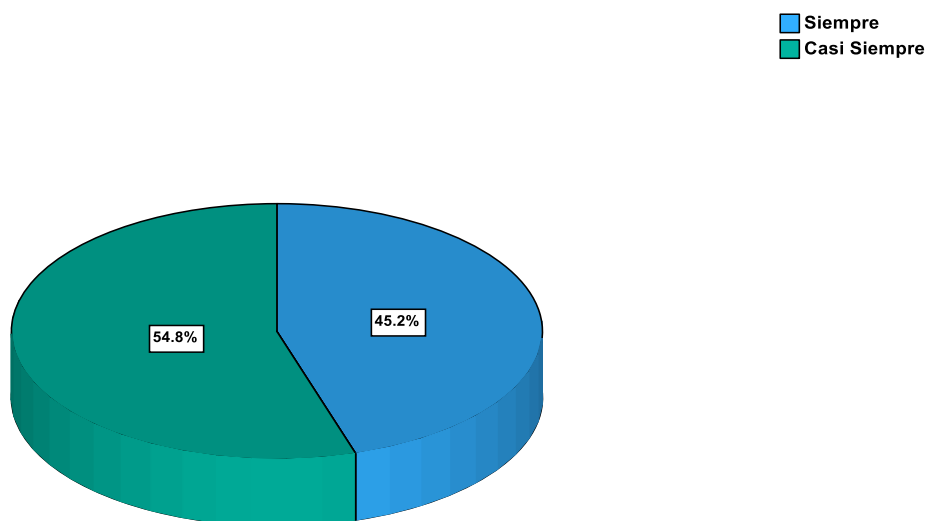
En cuanto al ítem: **Considera que los docentes captan la atención de todos los estudiantes, sin interrupciones**, Sumando los criterios casi siempre y siempre dan como resultado el 77.7% de los encuestados, un 18.3% respondió que nunca y el 4% de los encuestados restantes dijo que casi nunca.

Gráfica 29. Los docentes cuentan con habilidades para resolver conflictos en el aula de clases.



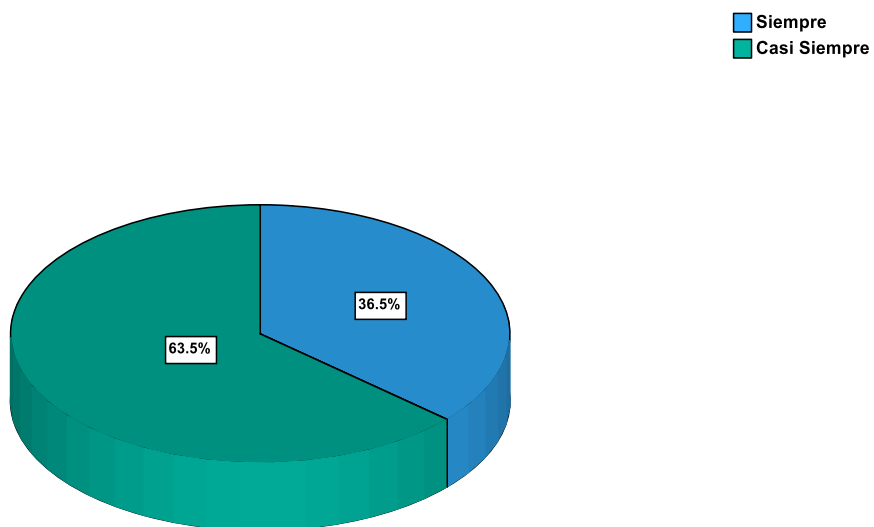
En cuanto al ítem: **Considera que los docentes captan la atención de todos los estudiantes, sin interrupciones**, al sumar los criterios casi siempre y siempre dan como resultado el 61.3% de los encuestados, el 36.5% dijo que nunca y un 2.3% de los respondieron que casi nunca.

Gráfica 30. Los docentes se motivan para que haya trabajo colaborativo.



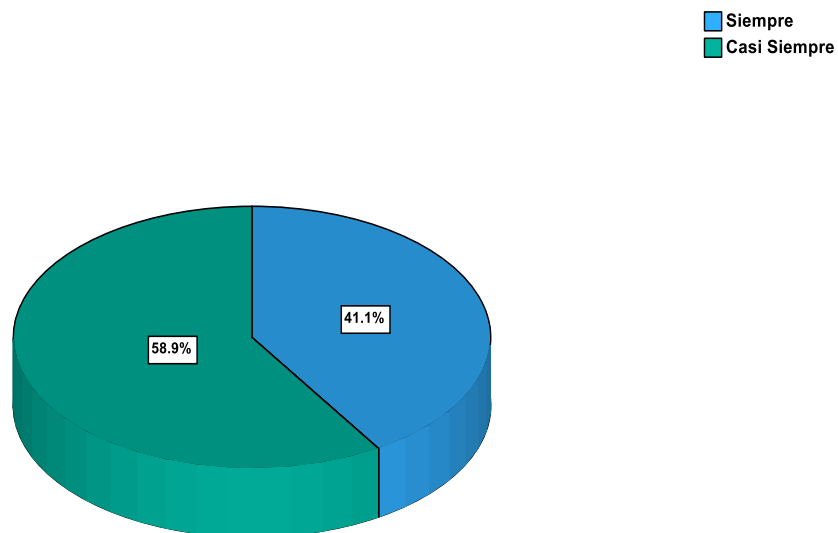
En cuanto al ítem. **los docentes motivan para que haya trabajo colaborativo**, sumando los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 31. Aplican los docentes estrategias para el trabajo en equipos.



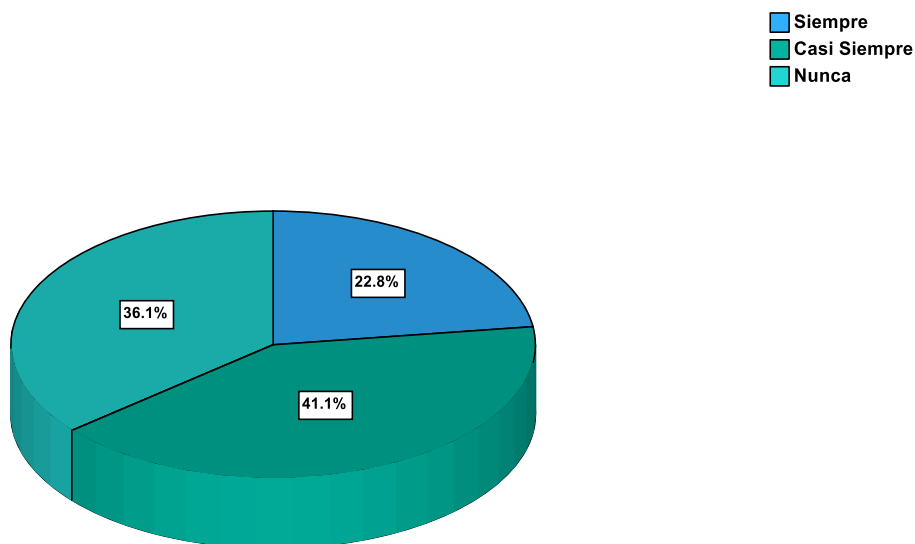
En cuanto al ítem, **aplican los docentes estrategias para el trabajo en equipos**, la suma de los criterios casi siempre y siempre, representan el 100% de las respuestas de los encuestados.

Gráfica 32. Aplican las técnicas para motivar la responsabilidad en el trabajo colaborativo.



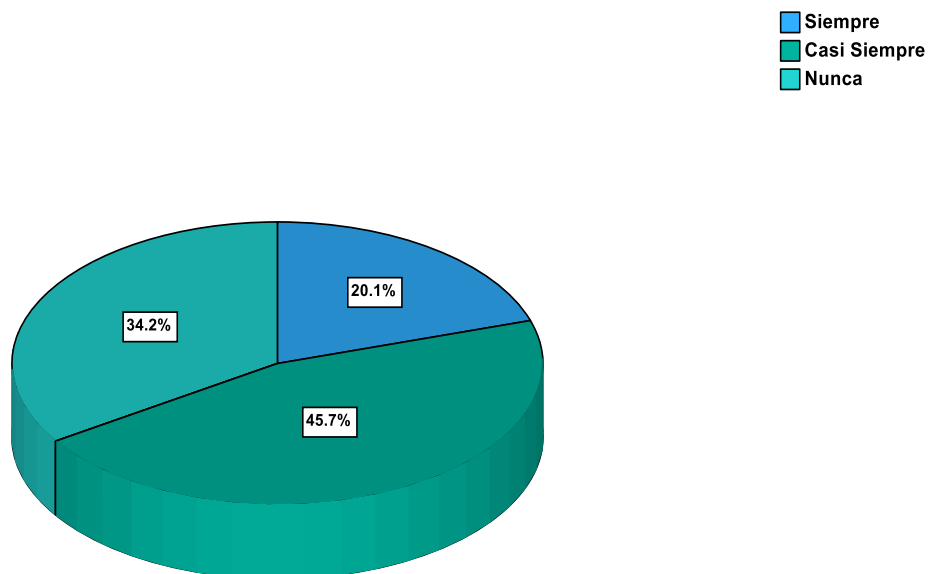
En cuanto al ítem **aplican las docentes técnicas para motivar la responsabilidad en el trabajo colaborativo**, sumados los criterios de casi siempre y siempre, representan el 100% de los encuestados.

Gráfica 33. Aplican técnicas especiales los docentes para que haya buena integración en los grupos de trabajo.



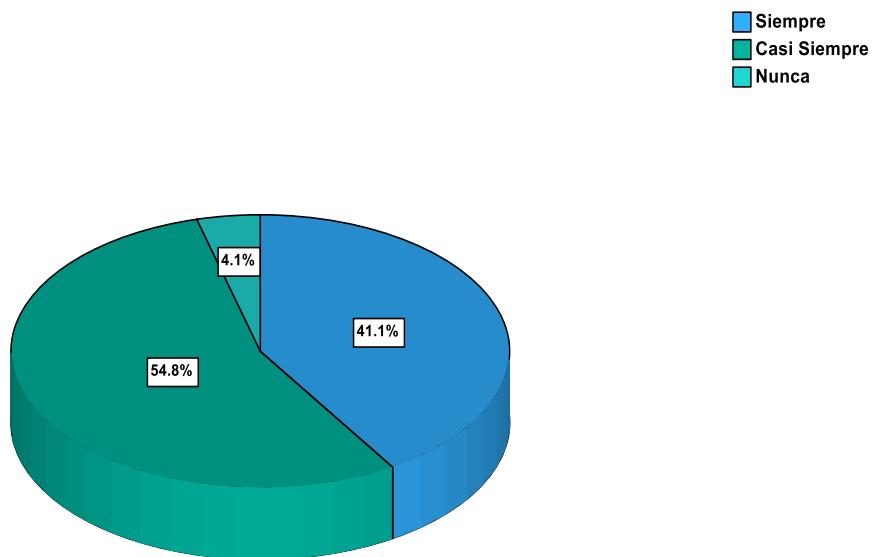
El 64.6% de los encuestados respondieron que casi siempre y siempre; **aplican técnicas especiales los docentes para que haya buena integración en los grupos de trabajo;** mientras que el 36.1% respondió que nunca.

Gráfica 34. Considera que los docentes son asertivos en la integración de los grupos a las actividades extracurriculares.



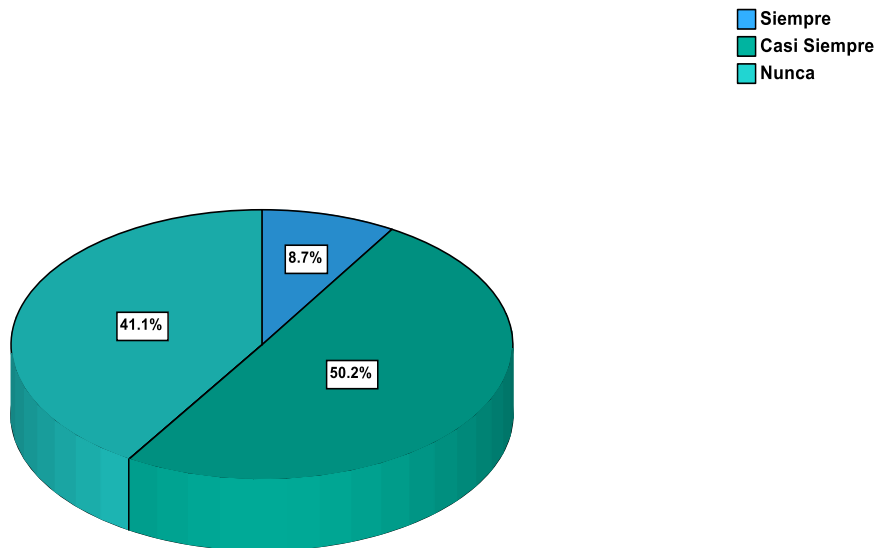
Los resultados que muestra la gráfica No.34, **Considera que los docentes son asertivos en la integración de los grupos a las actividades extracurriculares**, el 65.8% de los encuestados respondieron que casi siempre y siempre; mientras que el 34.2% respondieron que nunca.

Gráfica 35. Considera que los docentes que imparten sus clases mantienen un clima apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.



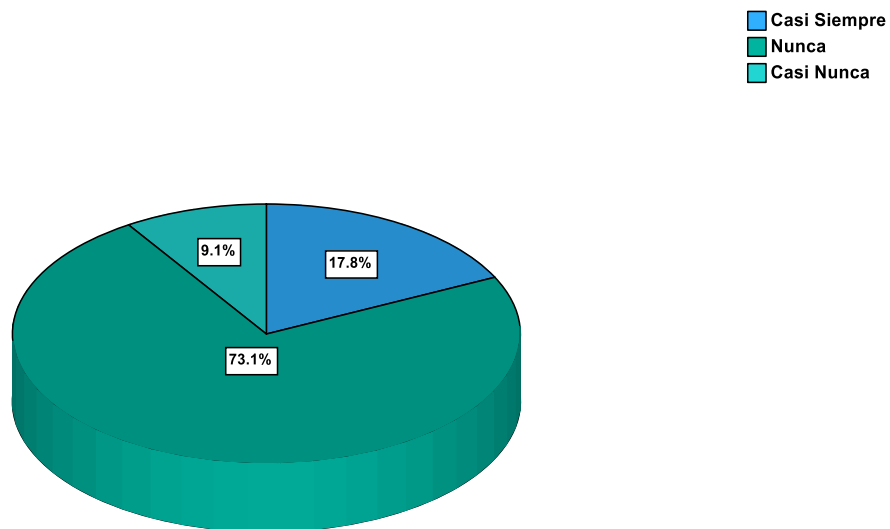
El 95.9% de los encuestados respondieron que casi siempre y siempre; **Considera que los docentes que imparten sus clases mantienen un clima apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje**, mientras que un 4.1% respondió que nunca.

Gráfica 36. Considera que en el grupo de docentes que le imparten clases hay alguno con características de coach.



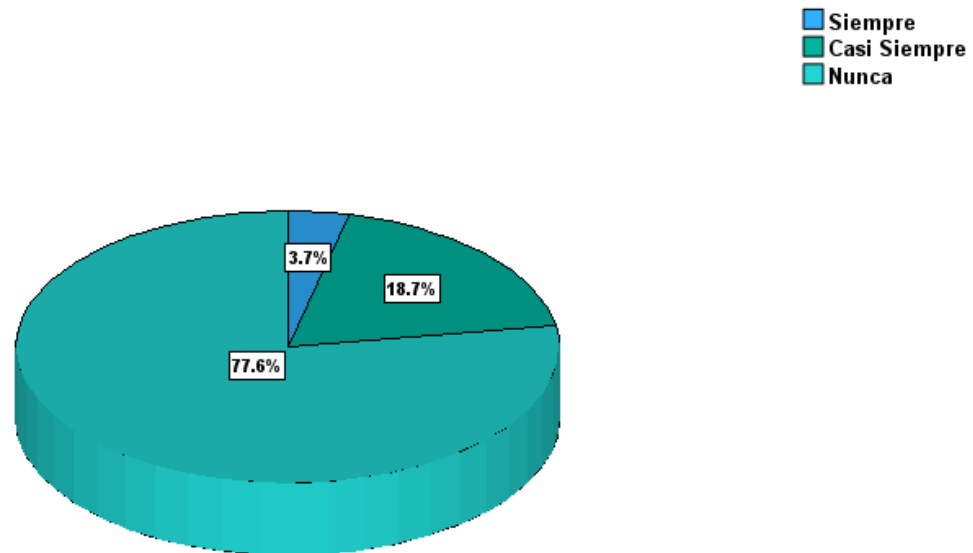
En cuanto al ítem: **Considera que en el grupo de docentes que le imparten clases hay alguno con características de coach**, la suma de los criterios casi siempre y siempre, representan el 58.9% de los encuestados y el 41.1% manifestó que nunca.

Gráfica 37. Ha estudiado durante su formación como docente sobre el Coaching Educativo.



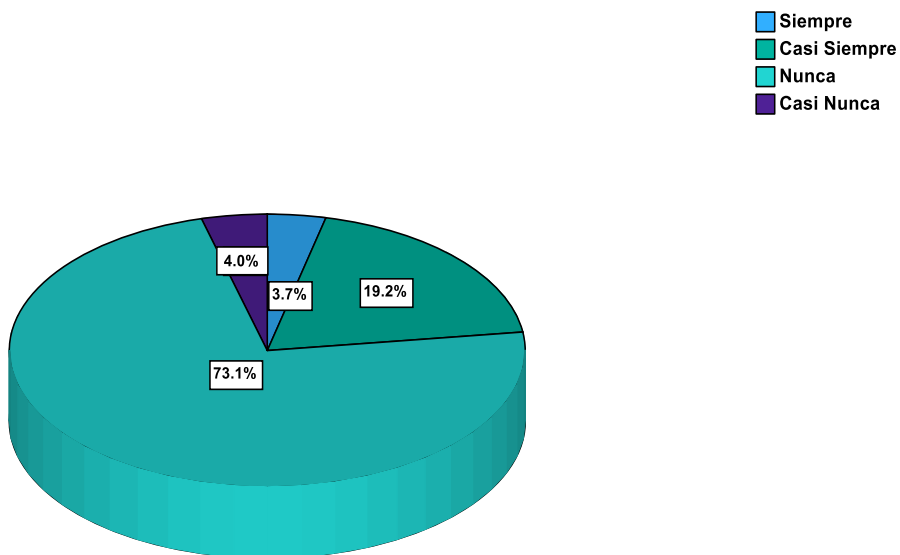
Los resultados que muestra la gráfica No.37, **ha estudiado durante su formación como docente sobre el Coaching Educativo**, el 90.9% de los encuestados respondieron que casi siempre y siempre, mientras que el 9.1% dijo que nunca.

Gráfica 38. Tiene conocimiento sobre las ventajas de aplicar coaching educativo en el aula.



El 81.3% de los encuestados respondieron que casi siempre y siempre; **Tiene conocimiento sobre las ventajas de aplicar coaching educativo en el aula**, mientras que un 18.7% dijeron que nunca.

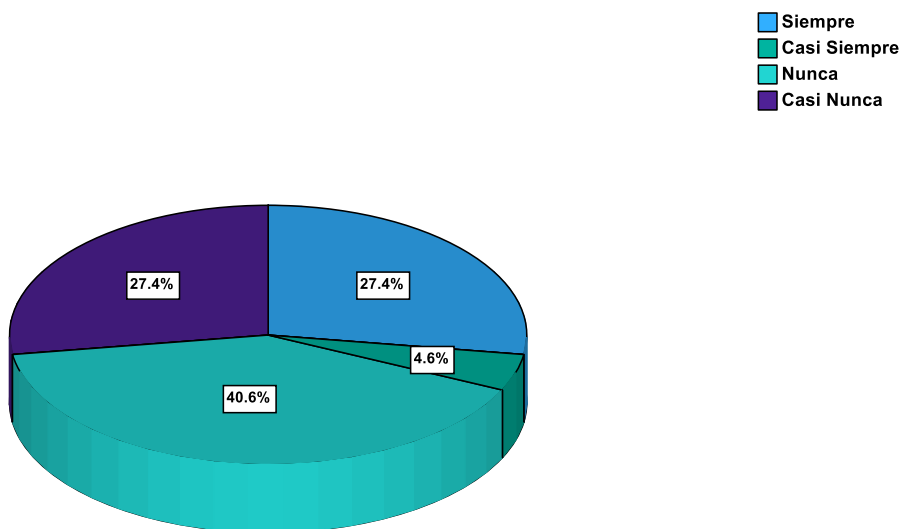
Gráfica 39. Tiene conocimiento sobre los beneficios de aplicar coaching educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



En cuanto al ítem: **Tiene conocimiento sobre los beneficios de aplicar coaching educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje**, Si se suman los criterios casi nunca y nunca dan como resultado el **77.1%** de los encuestados; mientras que un **19.2%** respondió que casi siempre, el **3.7%** de los encuestados dijeron que siempre.

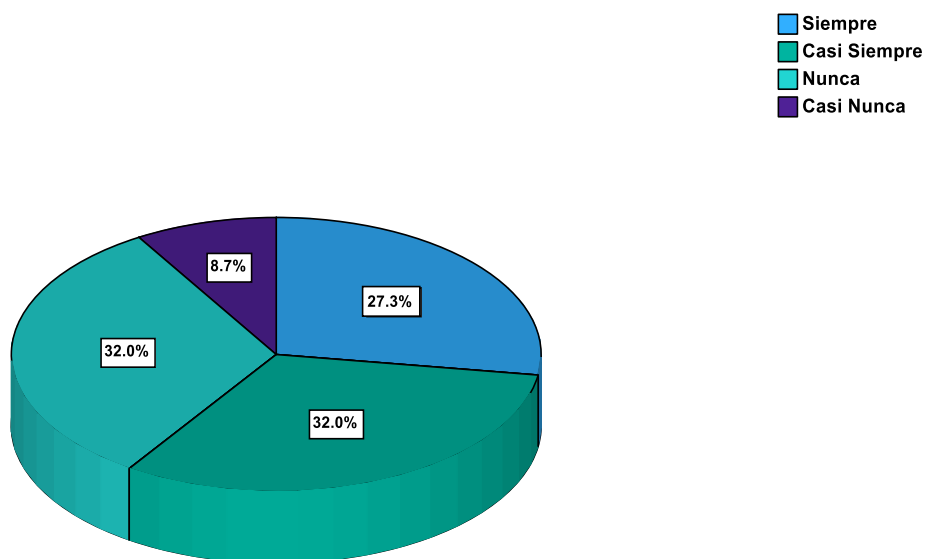
Variable dependiente liderazgo del docente

Gráfica 40. Considera que sus docentes tienen liderazgo.



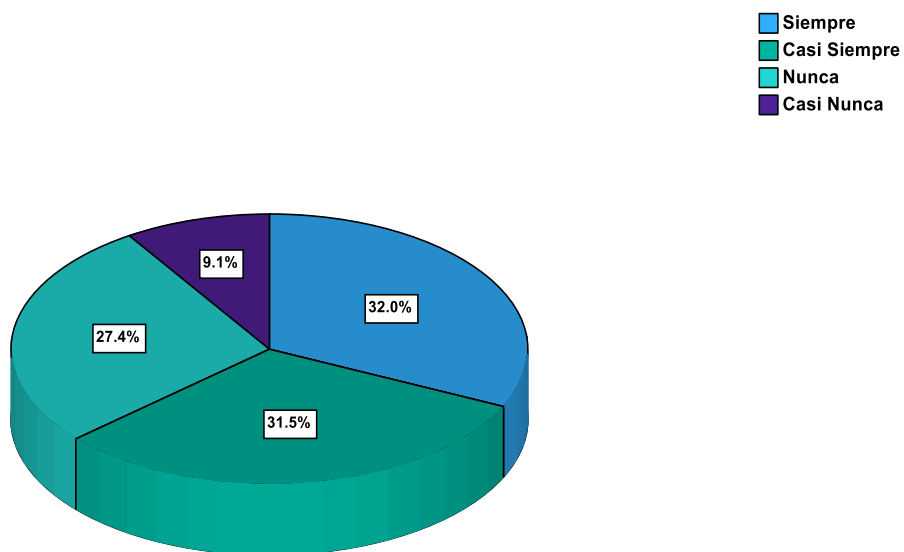
En cuanto al ítem: **Considera que sus docentes tienen liderazgo**, Si se suman los criterios nunca y casi nunca dan como resultado el **68%** de los encuestados; mientras que un 27.4% respondió que siempre y el 4.6% de los encuestados dijo que casi siempre.

Gráfica 41. Considera que algunos de sus docentes ejercen una influencia positiva en el aula



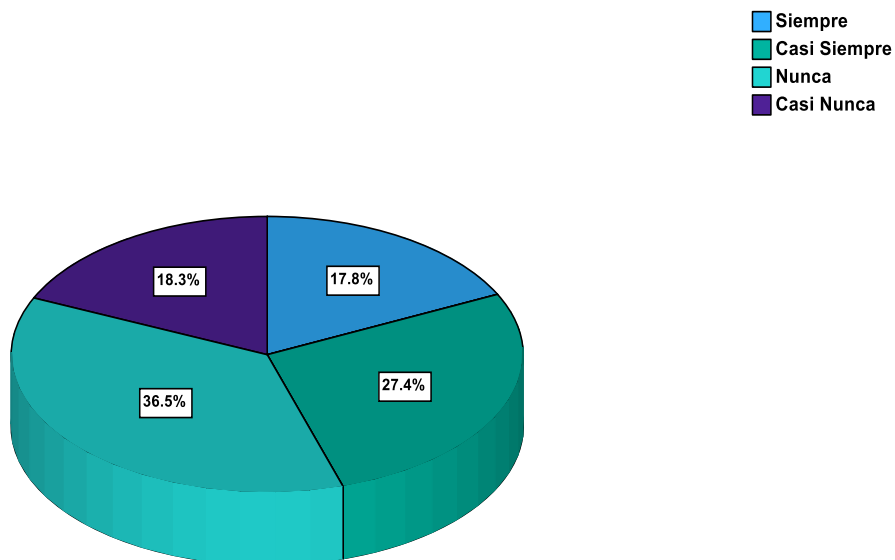
En cuanto al ítem: **Considera que algunos de sus docentes ejercen una influencia positiva en el aula**, al sumar los criterios casi siempre y siempre dan como resultado el 59.3% de los encuestados, el 32% dijo que nunca y un 8.7% de los encuestados respondió que casi nunca.

Gráfica 42. Considera que algunos de sus docentes ejercen un modelo inspirador a seguir



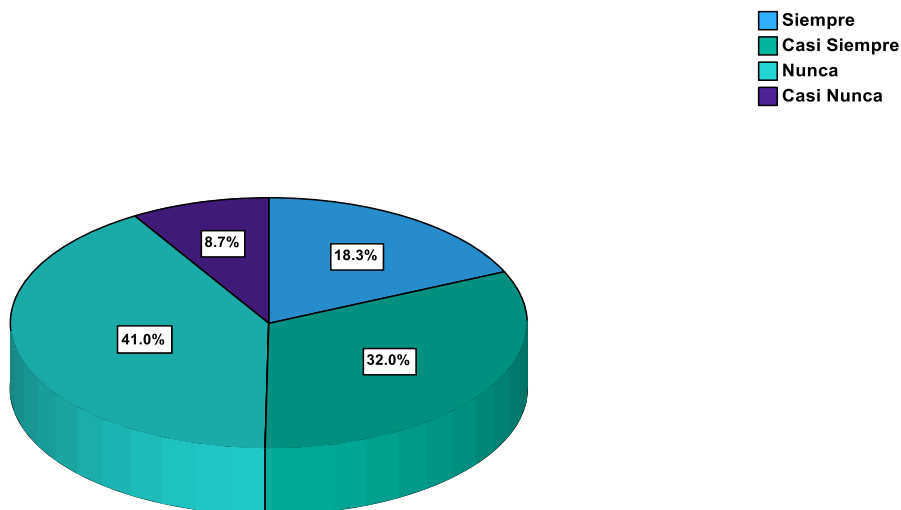
En cuanto al ítem: **Considera que algunos de sus docentes ejercen un modelo inspirador a seguir**, la suma de los criterios casi siempre y siempre dan como resultado el 63.5% de los encuestados, el 27.4% dijo que nunca y un 9.1% de los encuestados respondieron que casi nunca.

Gráfica 43. Considera que algunos de sus docentes muestran buen carácter



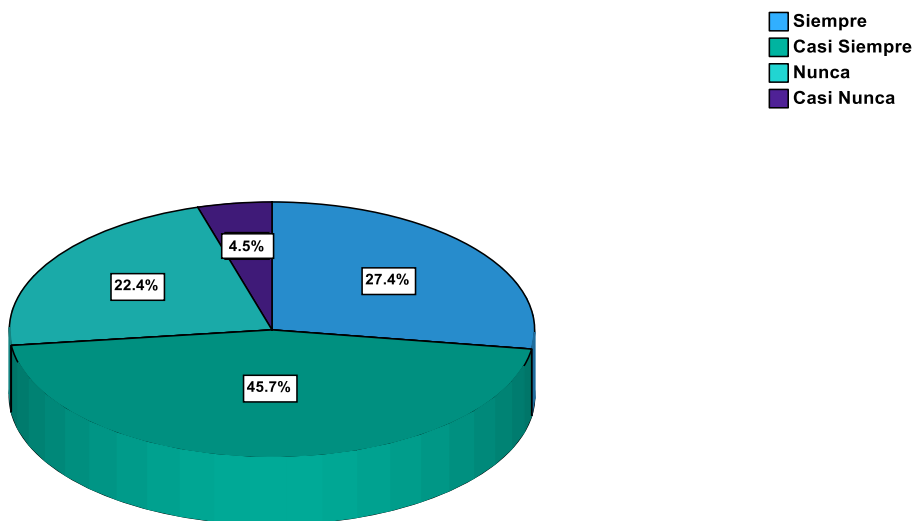
En cuanto al ítem: **Considera que algunos de sus docentes muestran buen carácter**, si se suman los criterios nunca y casi nunca dan como resultado el 54.8% de los encuestados, mientras que un 27.4% respondió que casi siempre y el 17.8% de los encuestados dijeron que siempre.

Gráfica 44. Considera que algunos de sus docentes son expertos en técnicas de desarrollo personal.



En cuanto al ítem: **Considera que algunos de sus docentes son expertos en técnicas de desarrollo personal**, sumando los criterios casi siempre y siempre tenemos un resultado del 50.3% de los encuestados y el 49.7% restante dijo que nunca o casi nunca.

Gráfica 45. Considera que algunos de sus docentes están dispuestos a la comunicación frecuente y efectiva.



En cuanto al ítem: **Considera que algunos de sus docentes están dispuestos a la comunicación frecuente y efectiva**, la suma de los criterios casi siempre y siempre tenemos un resultado del 73.1% de los encuestados y el 26.9% restante dijo que nunca o casi nunca.

CONCLUSIONES

A partir del análisis exhaustivo de los datos recopilados mediante los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades de UNACHI, y considerando el marco teórico que sustenta esta investigación, se presentan las siguientes conclusiones:

- La investigación confirma la existencia de una relación positiva y significativa entre la aplicación de principios del coaching educativo y el ejercicio del liderazgo docente en el aula. Los docentes que demuestran competencias asociadas al coaching, tales como: la capacidad de motivar, facilitar trabajo colaborativo, resolver conflictos constructivamente y mantener un clima apropiado de aprendizaje son percibidos por los estudiantes como líderes efectivos que ejercen influencia positiva y constituyen modelos inspiradores.
- Uno de los hallazgos más reveladores de esta investigación es la identificación de una paradoja formativa: los docentes de la Licenciatura en Educación Física aplican intuitivamente múltiples principios y técnicas del coaching educativo en su práctica cotidiana, pero carecen de conocimiento formal, estructurado y sistematizado sobre esta metodología pedagógica.
- Los docentes de la Licenciatura en Educación Física demuestran sólidas competencias fundamentales de gestión del aula, validadas por la convergencia entre su autopercepción y la percepción estudiantil.
- Los docentes de la Licenciatura en Educación Física poseen una autopercepción mayormente positiva de sus características de liderazgo, considerándose capaces de ejercer influencia positiva, inspirar a sus estudiantes y promover el desarrollo integral. Esta autopercepción es parcialmente validada por los estudiantes, quienes reconocen efectivamente el liderazgo docente, aunque con matices de mayor cautela y variabilidad.
- Los docentes manifiestan aspiración genuina hacia el liderazgo transformacional, expresando compromiso con:
 - Favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes

- Promover cambios de aptitud y actitud
- Desarrollar visión y perspectiva estratégica en los educandos
- Conectar aprendizajes con la realidad vital de los estudiantes
- Uno de los hallazgos más prometedores de esta investigación es la extraordinaria receptividad y disposición docente hacia la formación en coaching educativo.
- La inclusión de la perspectiva estudiantil en esta investigación proporciona validación externa robusta de las conclusiones sobre competencias y necesidades docentes.
- La investigación revela una carencia curricular significativa: ni los docentes en servicio ni los estudiantes (futuros docentes) han recibido formación sistemática en coaching educativo durante su preparación profesional.
- Esta investigación trasciende el diagnóstico para señalar un potencial transformador significativo a nivel institucional. La implementación sistemática del coaching educativo en la Escuela de Educación Física de UNACHI podría catalizar cambios profundos.
- Esta investigación establece que el coaching educativo constituye una estrategia viable, pertinente y potencialmente transformadora para fortalecer el liderazgo docente en la Escuela de Educación Física de UNACHI. La viabilidad se sustenta en la receptividad docente excepcional y las competencias fundacionales ya existentes; la pertinencia, en la afinidad natural entre Educación Física y coaching educativo; y el potencial transformador, en la brecha identificada entre práctica intuitiva y sistematización profesional.

Los docentes de esta escuela no necesitan ser convencidos del valor del coaching educativo; necesitan ser equipados con conocimientos, herramientas y estructuras de apoyo para transformar su práctica intuitiva en praxis reflexiva y sistemática. No se trata de imponer un paradigma extraño, sino de nombrar, valorar, refinar y amplificar lo que ya están haciendo en sus mejores momentos pedagógicos.

El liderazgo docente que esta investigación propone fortalecer no es el liderazgo tradicional basado en autoridad posicional, sino el liderazgo transformacional basado en

influencia relacional, donde el docente se constituye en coach que facilita el desarrollo integral de cada estudiante hacia la realización de su máximo potencial.

Esta visión del docente-coach no diluye la autoridad pedagógica ni abandona la responsabilidad de enseñar contenidos específicos; la posiciona dentro de un marco más amplio donde el conocimiento disciplinar es medio, no fin, para el desarrollo humano integral. El docente-coach enseña Educación Física, ciertamente, pero lo hace de manera que simultáneamente cultiva autonomía, resiliencia, autoconsciencia, colaboración, comunicación y liderazgo en sus estudiantes.

La implementación de esta visión requiere compromiso institucional sostenido, inversión en formación docente de calidad, creación de comunidades de práctica, y sistemas de reconocimiento y apoyo. No es intervención de corto plazo sino transformación cultural de mediano a largo plazo.

Sin embargo, las condiciones para el éxito están presentes: docentes motivados y competentes, estudiantes receptivos, tradición disciplinar favorable, y evidencia creciente sobre la efectividad del coaching educativo. Lo que falta es decisión institucional de capitalizar este momento propicio.

Esta investigación concluye, por tanto, no con respuestas definitivas sino con una invitación institucional a la acción: implementar programas piloto de formación en coaching educativo, documentar sistemáticamente el proceso y los resultados, ajustar y refinar basándose en evidencia, y escalar progresivamente lo que funciona.

El camino está trazado. Los docentes están listos. Los estudiantes se beneficiarán. La institución se fortalecerá. El momento es ahora.

Esta investigación, situada en el contexto específico de la Educación Física en UNACHI, ilustra principios y posibilidades que trascienden su contexto inmediato, contribuyendo al conocimiento sobre cómo las instituciones de educación superior pueden transformarse para servir mejor a las nuevas generaciones.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se presentan a continuación se fundamentan en los hallazgos empíricos de esta investigación y se orientan hacia la implementación práctica, sostenible y transformadora del coaching educativo en la Escuela de Educación Física de UNACHI. Estas sugerencias se dirigen a múltiples actores institucionales y se organizan según niveles de intervención, desde acciones inmediatas hasta transformaciones sistémicas de largo plazo.

A LAS AUTORIDADES INSTITUCIONALES DE UNACHI

- **Creación de un Programa Institucional de Coaching Educativo.** Se recomienda que las autoridades universitarias establezcan un Programa Institucional de Formación en Coaching Educativo que responda a la evidente necesidad identificada en esta investigación. Este programa debe concebirse no como capacitación aislada sino como sistema integral y sostenido de desarrollo profesional docente.
- **Asignación presupuestaria específica y sostenida.** Se recomienda que UNACHI asigne recursos presupuestarios específicos, adecuados y multianuales para la implementación del Programa de Coaching Educativo, considerando
- **Integración del Coaching Educativo en el Currículo de Formación Docente.** Se recomienda que la Facultad de Humanidades integre formalmente el coaching educativo en el currículo de todas las licenciaturas, particularmente, en la Licenciatura en Educación Física.
- **Establecimiento de Políticas Institucionales de Reconocimiento.** Se recomienda que UNACHI establezca políticas institucionales que reconozcan y valoren formalmente las competencias de coaching educativo como criterio de excelencia docente

A LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

- **Implementación de Proyecto Piloto con Diseño de Investigación-Acción.** Se recomienda que la Dirección de la Escuela implemente un proyecto piloto estructurado como primera fase de integración del coaching educativo, con diseño

de investigación-acción que permita documentar, evaluar y ajustar el proceso sistemáticamente.

- **Creación de la Figura de "Coordinador de Coaching Educativo".** Se recomienda designar formalmente un Coordinador de Coaching Educativo dentro de la Escuela.
- **Transformación Progresiva de Reuniones de Área en Espacios de Desarrollo Profesional.** Se recomienda **rediseñar las reuniones de área** tradicionales (frecuentemente centradas en asuntos administrativos) transformándose parcialmente en espacios de desarrollo profesional centrado en coaching educativo
- **Establecimiento de Sistema de Mentoría Interna.** Se recomienda crear un sistema de mentoría entre pares donde docentes con mayor experiencia o formación en coaching educativo acompañen a colegas en proceso de desarrollo
- **Documentación Sistemática y Creación de Repositorio de Buenas Prácticas.** Se recomienda establecer un sistema estructurado de documentación de experiencias de implementación de coaching educativo.

A LOS DOCENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

- **Compromiso con la Formación Continua y Autorregulación del Aprendizaje.** Se recomienda que cada docente asuma compromiso personal y profesional con su propio desarrollo en coaching educativo, reconociendo que la transformación pedagógica requiere esfuerzo sostenido y disposición al cambio
- **Integración Progresiva y Sistemática del Coaching Educativo.** Se recomienda que los docentes adopten un enfoque de integración progresiva del coaching educativo, evitando tanto la parálisis por perfeccionismo como la implementación superficial.
- **Cultivo de Mentalidad de Crecimiento y Autocompasión Profesional.** Se recomienda que los docentes cultiven conscientemente una mentalidad de crecimiento respecto a su desarrollo en coaching educativo.

- **Construcción de redes de apoyo y aprendizaje colaborativo.** Se recomienda que los docentes construyan activamente redes de apoyo profesional con colegas interesados en coaching educativo.

CAPÍTULO V
PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

5.1. Título de la propuesta

Fortalecimiento del liderazgo docente mediante herramientas de coaching educativo para los docentes de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiriquí. 2025.

5.2. Introducción.

En el contexto actual de cambio educativo, la función del docente se está transformando hacia un liderazgo reflexivo y dinámico del desarrollo integral del estudiante. Tal cambio requiere nuevas competencias que van más allá del proceso de transferencia de conocimiento, situando al educador dentro del modelo de guía, facilitador y agente de cambio en el aula.

Desde esta perspectiva, el coaching educativo puede resultar una metodología efectiva que fomente la autoconciencia, el uso efectivo de la comunicación y las habilidades de toma de decisiones estratégicas, y fortalezca el liderazgo docente. Esta iniciativa surge de la necesidad de proporcionar a los profesores de educación física de la Facultad de Humanidades herramientas prácticas de coaching educativo para su liderazgo efectivo e impactante. Con metodologías de escucha activa, indagaciones profundas y establecimiento de metas, se busca maximizar las formas en que el docente facilita entornos de aprendizaje colaborativo estimulando el aprendizaje positivo del estudiante.

5.3. Justificación

El liderazgo docente es un elemento esencial en la calidad de la educación; ya que afecta el clima del aula, la motivación del alumno y el rendimiento del aprendizaje. En medio de un panorama educativo cada vez más complicado, caracterizado por la diversidad, la digitalización y la necesidad de formar ciudadanos críticos y comprometidos con su trabajo, los docentes tienen la tarea del arte del liderazgo en un viaje de liderazgo que les permite liderar, para que puedan actuar con visión, compasión y potencial transformador.

El coaching educativo como modelo metodológico basado en el acompañamiento, la reflexividad y el desarrollo personal y profesional proporciona herramientas útiles para apoyar el fortalecimiento de dicho liderazgo. El docente puede mejorar su comunicación, toma de decisiones y gestión emocional mediante el uso de

herramientas de escucha activa, preguntas poderosas, establecimiento de metas y retroalimentación para crear un entorno de aprendizaje sólido.

Esta propuesta es necesaria, ya que apoya a los docentes en la Licenciatura en Educación Física en el desarrollo de estrategias efectivas y constructivas para un liderazgo compartido más consciente orientado hacia la promoción del crecimiento holístico del estudiante. Además, reflejaba el deseo de la institución de desarrollar nuevos enfoques pedagógicos y prácticas para construir al docente como un agente de cambio y conductor del conocimiento.

5.4. Importancia

La importancia de esta iniciativa radica en que no solo promueve el desarrollo profesional del docente, sino que, también, tiene el potencial de ayudar en la promoción de una cultura educativa guiada por el acompañamiento, la reflexión y el desarrollo continuo.

Desde el momento que el coaching educativo se integra en la formación docente, se incrementa el talento de liderazgo transformacional, se promueve la calidad de la enseñanza y se fomenta la creación de comunidades de aprendizaje más fuertes y comprometidas.

5.5. Objetivo general

Sugerir herramientas de coaching educativo para la mejora del liderazgo docente en el aula para facilitar el desarrollo de prácticas andragógicas reflexivas, colaborativas y centradas en el estudiante en la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades, UNACHI.

5.6. Herramientas de Coaching propuestas para un coaching educativo efectivo para docentes de la Licenciatura en Educación Física.

5.6.1. Escucha empática y activa.

Promueve un profundo sentido de las necesidades del estudiante.

Mejora la interacción docente-estudiante y la calidad emocional del aula.

5.6.2. Preguntas poderosas.

Ayuda a promover el pensamiento crítico y la autorreflexión. Avanza en la autogestión y el aprendizaje efectivo. La retroalimentación constructiva mejora, tanto el

rendimiento del docente como del estudiante con retroalimentación clara, enfocada y orientada al crecimiento con una experiencia general positiva. Puede utilizarse en la evaluación formativa y el trabajo en grupo. Establecimiento de metas SMART. Permite al docente ayudar a los estudiantes a formular objetivos claros, específicos, alcanzables y cuantificables. También, refuerza la planificación estratégica del docente en su práctica pedagógica.

5.6.3. Establecimiento de metas SMART

- Permite al docente guiar a los estudiantes en la definición de objetivos claros, alcanzables y medibles.
- También fortalece la planificación estratégica del docente en su práctica pedagógica.

Modelo de la estrategia SMART

Letra	Criterio	Descripción	Pregunta guía
S	Específica	El propósito debe estar claramente definido, no debe ser vago.	¿Qué quieres lograr exactamente?
M	Medible	Debe poder evaluarse con indicadores claros.	¿Cómo sabrás que se ha logrado?
A	Alcanzable	Debe ser realista y factible con los recursos disponibles.	¿Es posible lograrlo con lo que tienes?
R	Relevante	Debe estar alineado con tus valores, metas o necesidades.	¿Por qué es importante para ti o tu grupo?
T	Temporal	Debe tener un plazo definido para su cumplimiento.	¿Cuándo se logrará?

Adaptado por: Castillo Y. (2025)

5.6.4. Rueda del liderazgo docente

Adaptó la "rueda de la vida" en la evaluación de la comunicación, gestión emocional, toma de decisiones, trabajo en equipo, innovación y otros aspectos del liderazgo.

5.6.5. Herramienta diagnóstica y de reflexión para el desarrollo profesional.

- Diálogos reflexivos.
- Oportunidades para que los docentes hablen y compartan experiencias, identifiquen barreras y creen soluciones compartidas.
- Puede integrarse con círculos de aprendizaje o comunidades de práctica.

Estrategia de implementación

Fase 1: Diagnóstico

- Aplicación de encuestas y entrevistas para identificar estilos de liderazgo predominantes y necesidades formativas.

Fase 2: Capacitación

- Talleres participativos sobre herramientas de coaching educativo.
- Simulaciones de aula y análisis de casos.

Fase 3: Aplicación

- Integración de las herramientas en la planificación docente.
- Seguimiento mediante observación de clases y autoevaluaciones.

Fase 4: Evaluación

- Uso de rúbricas para valorar el impacto en el liderazgo docente y en el ambiente de aula.
- Retroalimentación entre pares y sistematización de buenas prácticas.

5.6. Planificación del seminario

Universidad Autónoma de Chiriquí
Dirección de Currículum
Facultad de Humanidades
Departamento de Educación Física
Planificación Analítica para Seminarios
Módulo No. 1

Título: Fundamentos del Coaching Educativo

Objetivo Específico: Analiza los principios, enfoques y fundamentos éticos del coaching educativo como herramienta para el desarrollo profesional docente.

Tiempo: 4 horas presenciales /4 horas a distancia

Fecha/Hora	Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Estrategias Metodológicas			Evaluación
			Técnicas	Actividades	Recursos	
16/02/2026 De 1pm a 5pm	Define los conceptos clave del coaching educativo y reflexionar sobre su aplicación en el contexto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos clave: coaching, mentoría, liderazgo pedagógico. • Principios y enfoques de los coaching aplicados a la educación. • Rol del docente como coach: ética, escucha activa y presencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clase dialogada con lluvia de ideas • Estudio de casos con análisis guiado 	Bienvenida al curso Presentación del facilitador y de los participantes Prueba diagnóstica Mapa conceptual sobre tipos y principios del coaching educativo Foro reflexivo: “¿Qué significa ser un docente-coach en mi contexto?” Clase dialogada con lluvia de ideas	Tableros Videos Revistas Plataformas digitales Formularios digitales	formativa

Universidad Autónoma de Chiriquí
Dirección de Currículum
Facultad de Humanidades
Departamento de Educación Física
Planificación Analítica para Seminarios
Módulo No. 2

Título: Herramientas del Coaching para el Aula

Objetivo Específico: Identifica y aplica técnicas de coaching educativo, como la escucha activa, preguntas poderosas y retroalimentación constructiva, en situaciones reales de aula.

Tiempo: 4 horas presenciales /4 horas a distancia

Fecha/Hora	Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Estrategias Metodológicas			Evaluación
			Técnicas	Actividades	Recursos	
17/02/2026 De 1pm a 5pm	Determina y utiliza Herramientas de coaching para mejorar la comunicación, motivación y apoyo al estudiante.	Técnicas de comunicación efectiva: escucha activa, preguntas poderosas, retroalimentación constructiva. Establecimiento de metas SMART con los estudiantes. Dinámicas de apoyo y motivación en contextos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Taller vivencial con simulaciones • Role-playing con retroalimentación entre pares 	práctica en parejas: aplicar preguntas poderosas en escenarios de aula <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de una guía de Feedback constructivo para estudiantes 	Tableros Videos Revistas Plataformas digitales Formularios digitales	formativa

Universidad Autónoma de Chiriquí
Dirección de Currículum
Facultad de Humanidades
Departamento de Educación Física
Planificación Analítica para Seminarios
Módulo No. 3

Título: Liderazgo Docente Transformacional

Objetivo Específico: Determina la importancia de aplicar el Liderazgo Docente Transformacional

Tiempo: 4 horas presenciales /4 horas a distancia

Fecha/Hora	Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Estrategias Metodológicas			Evaluación
			Técnicas	Actividades	Recursos	
18/02/2026 De 1pm a 5pm	Reconoce tu estilo de liderazgo y desarrollar habilidades para liderar con empatía, visión y capacidad de transformación.	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de liderazgo en el aula: • diagnóstico y desarrollo. Inteligencia emocional y manejo de conflictos. • Liderazgo colaborativo y creación de ambientes de aprendizaje positivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate estructurado sobre estilos de liderazgo • Dinámica de autoevaluación con la “rueda del liderazgo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de autoevaluación con la “rueda de liderazgo” • Análisis de casos: resolución de conflictos en el aula • Diario reflexivo: fortalezas y áreas de mejora en mi liderazgo docente 	Tableros Videos Revistas Plataformas digitales Formularios digitales	formativa

Universidad Autónoma de Chiriquí
Dirección de Currículum
Facultad de Humanidades
Departamento de Educación Física
Planificación Analítica para Seminarios
Módulo No. 4

Título: . Diseño de Estrategias de Intervención con Coaching

Objetivo Específico: Diseña propuestas de intervención pedagógica que integren herramientas de coaching educativo para fortalecer el liderazgo docente en contextos específicos.

Tiempo: 4 horas presenciales /4 horas a distancia

Fecha/Hora	Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Estrategias Metodológicas			Evaluación
			Técnicas	Actividades	Recursos	
19/02/2026 De 1pm a 5pm	Desarrolla una estrategia para aplicar el coaching educativo en su práctica docente, considerando objetivos claros, seguimiento y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de sesiones de coaching educativo. • Integración del coaching en la planificación didáctica. • Evaluación del impacto del coaching en el liderazgo y el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en proyectos (ABP) • Concreción de estrategias en grupos colaborativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una sesión de coaching educativo para aplicar en clase • Presentación grupal de una propuesta de intervención con rúbrica de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Tableros Videos Revistas Plataformas digitales Formularios digitales 	formativa

Universidad Autónoma de Chiriquí
Dirección de Currículum
Facultad de Humanidades
Departamento de Educación Física
Planificación Analítica para Seminarios

Módulo No. 5

Título: Evaluación y sostenibilidad del Coaching Educativo

Objetivo Específico: Analiza las estrategias de evaluación del impacto del coaching educativo en el liderazgo docente y proponer mecanismos para su sostenibilidad institucional.

Tiempo: 4 horas presenciales /4 horas a distancia

Fecha/Hora	Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Estrategias Metodológicas			Evaluación
			Técnicas	Actividades	Recursos	
20/02/2026 De 1pm a 5pm	Identifica indicadores de cambio en la práctica docente y diseñar acciones para integrar el coaching educativo como parte de la cultura pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores cualitativos y cuantitativos de liderazgo docente. • Instrumentos de evaluación: rúbricas, entrevistas, observación de clases. Sistematización de experiencias y mejores prácticas. • Estrategias para institucionalizar el coaching educativo: comunidades de práctica, mentoría, planes de mejora 	<ul style="list-style-type: none"> • Clase invertida con revisión de experiencias exitosas • Taller de diseño de instrumentos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de una rúbrica para evaluar liderazgo docente con enfoque de coaching • Plan de sostenibilidad: cómo integrar el coaching educativo en mi institución 	<ul style="list-style-type: none"> Tableros Videos Revistas Plataformas digitales Formularios digitales 	formativa

5.7. Resultados esperados.

Los resultados de asistir y completar el seminario de coaching educativo son:

- Mejora en la comunicación y gestión emocional del docente.
- Mayor capacidad de liderazgo transformacional en el aula.
- Estudiantes más comprometidos, autónomos y reflexivos.
- Consolidación de una cultura institucional basada en el apoyo y desarrollo profesional continuo.

REFERENCIAS DEL SEMINARIO

Ballesteros, C. V., & Pérez, C. L. (2013). *Coaching educativo: Las emociones al servicio del aprendizaje* (Vol. 3). Ediciones SM España.

Bermeo Gómez, M. I. (2024). *Estrategias de coaching educativo aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura, en estudiantes de tercero de básica, de la unidad educativa Leonardo Da Vinci, provincia de Manabí, cantón Manta, periodo lectivo 2024-2025* (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2024).

Durán, P. V. (2021). *Educación en valores a través del coaching educativo*. Editorial Inclusión.

GIRÁLDEZ HAYES, A. N. D. R. E. A., & VAN NIEUWERBURGH, C. H. R. I. S. T. I. A. N. (2016). *Coaching Educativo*//Colección: Didáctica y Desarrollo. Ediciones Paraninfo, SA.

López-Meneses, E., Cobos-Sánchez, D., Jaén-Martínez, A., Martín-Padilla, A. H., & Molina-García, L. (2024). El coaching educativo como metodología docente innovadora para el desarrollo de competencias en el. *Calidad e innovación pedagógica*, 67.

Sarquís, F. (2025). *Coaching educativo: Un enfoque innovador para potenciar el aprendizaje*. Bonum.

Wise, D., & Avendaño, K. (2013). *Coaching para el liderazgo educativo*. Guatemala: USAID/G. Recuperado de <http://cnbguatemala.org/index.php>.

REFERENCIAS

- Álava F, y Vega, M. (2017). Incidencia del liderazgo situacional en el índice de satisfacción laboral de los empleados de la ESPAM. *INNOVA Research Journal*, ISSN 2477-9024 Vol. 2, No.10 pp. 17-43
- Aparicio, C. et al. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración universidad-escuela. *Pág. Educ.* vol.13, n.1, pp.19-41. ISSN 1688-7468. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>.
- Bécart, A. (2016). Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla Educativa*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920225>
- Bou, J. F. (2013). *Coaching Educativo*. En J. F. Bou. LID Editorial.
- Bravo, C. Sarmentero, I. Gómez, O. & Falcón, O. (2018). Procedimiento para el estudio del Comportamiento Organizacional. 39(1), 92-100.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Capa, L, Benítez, R, & Capa, X. (2018). El liderazgo como fuente de ventaja competitiva para las organizaciones. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(2), 285-288.
- Chiavenato, I. (2018). *Administración de recursos humanos*. Editorial: Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana. Edición/Formato: Libro-e: Documento: español (spa).
- Creasy, J. y. (2005). *Leading Coaching in Schools*. Nottingham. National College for School Leadership., 20.
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en la educación encierra un tesoro. *El Correo de la UNESCO*, 91-103.
- Donnelly, H. Gibson, J. y Ivancevich, H. (2003). *Administración*. México. Fondo Educativo Interamericano.
- Draghi, C. (2019). Liderazgo docente para favorecer la motivación al logro del estudiante, de la Maestría en Docencia Universitaria en una Universidad Privada de Lima. *Escuela de Postgrado Universidad Tecnológica del Perú*. Pág. 3

- http://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/UTP/2182/1/Claudia%20Draghi_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2019.pdf
- Education, I. E. (18 de Julio de 2017). Habilidades de coaching que todo líder debe tener. Obtenido de Habilidades de coaching que todo líder debe tener: <https://www.incae.edu/es/blog/2017/07/18/siete-habilidades-de-coaching-que-todo-lider-debe-tener.html>
- Filmus, D. (2002). Los condicionantes de la calidad educativa. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- Gallwey, T. (2012). El juego interior del golf. Editorial Sirio.
- Gilbert, P. E. (1992). La competence: du mot valise au concept operatoire. Actualité de la Formation Permanente.
- Gómez, A. (2012). Fundamentos Pedagógicos de la educación. Universidad Pablo Olavide
- Gorrochotegui, A. (2010). Caracas: Centro de Investigaciones Educativas (cies)-Universidad Central de Venezuela.
- Gorrochotegui, A. V. (2013). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima. Educación y Educadores.
- Hellriegel, D., Slocum, J. (2002) Comportamiento Organizacional. Edición Thompson, México.
- Hermosilla, D; Amutio, A; Costa, S, Páez. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. Rev. psicol. trab. organ. [online] vol.32, n.3, pp.135-143. ISSN 2174-0534.Â
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003>.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2016). Metodología de la Investigación. (6 a ed.). México: McGraw Hill.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000300137>
[.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-00100010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-00100010&lng=es&tlng=es)
[.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000200285&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000200285&lng=es&tlng=es)
<https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.284>.

<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.33109>.

Hurtado, J. (2018). Investigación holística. (4 a ed.). Quirón. Syea Sypal.

Ingenieria.es. (2020). El líder y la gestión en el entorno profesional. Obtenido de <https://www.ingenieria.es/gestion-en-el-entorno-profesional/>.

Lázaro, H., y Hernández, G., Liderazgo docente en la perspectiva de Universitarios.

Revista, Horizonte de la Ciencia, vol. 10, núm. 18, 2020.

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59952011/html/index.html>.

Márquez, M, Azofeifa, Ch, & Rodríguez-M, D. (2019). Factores de motivación de logro: el compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés en estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar durante la clase de educación física. *Revista Educación*, 43(1), 61-73.

Maslow, A. H. (s.f.). *Motivación y Personalidad*. Madrid (España): Díaz de Santos, S.A.

Moll, S. (24 de Abril de 2014). Principios del coaching educativo que como docente deberías conocer. Obtenido de <https://justificaturespuesta.com/5-principios-del-coaching-educativo-que-como-docente-deberias-conocer/>

Morán, C; y Meneses, A, (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 31-40 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España,

Neira, D, Cárdenas, H, & Balseca, N. (2018). Influencia de la personalidad en los estilos de liderazgo. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 331-335.

Núñez, B. (2009). Una metodología innovadora aplicada a la práctica docente: el coaching. *STEI i – Intersindical*, 1- 46.

Peña, D. (2016). *Motivación Laboral y Acción Gerencial del Personal Directivo de las Unidades Educativas*. Universidad Rafael Urdaneta (URU). Venezuela.

Pucheu, A. (2017) ¿Basta Solo con Liderazgo? Roles y Desafíos de Ejecutivos de Organizaciones Estatales. *Cienc Trab.* 19(60) 137-142.

- Rivero, J. (2022 de Junio de 2022). Características del coaching. Obtenido de <https://neetwork.com/caracteristicas-del-coaching/#:~:text=de%20sus%20sesiones.-,Capacidad%20de%20crear%20v%C3%ADnculos,integridad%20personal%2C%20sinceridad%20y%20confianza>
- Romero, M (2017). Procesos Gerenciales y Desempeño Laboral del personal directivo de las instituciones de Educación Básica. Tesis de grado. Universidad Rafael Urdaneta (URU). Venezuela
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El Coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 171-191
- Sarasola Bonetti, Marcos, & Da Costa, Carolina. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), 121-139. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.007>
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 81, julio-diciembre, pp. 111- 128 Universidad EAN Bogotá, Colombia.
- Sosa Becerra, R. J. (26 de Octubre de 2017). CÁTEDRA CARLOS LLANO UP-IPADE. Obtenido de <https://www.carlosllanocatedra.org/blog-management/las-etapas-de-un-proceso-de-coaching>
- Tamayo M. (2016), *El proceso de la Investigación científica*. Cuarta edición Limusa Noriega Editores
- Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. . Cuadernos de Lengua Hispánica.
- Ward, S. (2012). El Coaching en los colegios del Reino-Unido. *Educadores*, 99-105.
- Whitmore, J. (2011). *Coaching, el método para mejorar el rendimiento de las personas*. PAIDÓS.
- Whitmore, S. J. (2018). *Coaching, El método para mejorar el rendimiento de las personas*. En S. J. Whitmore, *Coaching, El método para mejorar el rendimiento de las personas* (pág. 23). Barcelona, Buenos Aires, Mexico: PAIDÓS.

ANEXOS
MATRIZ DE CONSISTENCIA

TEMA: COACHING EDUCATIVO, ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL LIDERAZGO DEL DOCENTE EN EL AULA. ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA, 2025.						
Formulación del Problema de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
PROBLEMA ¿Cómo el Coaching educativo puede ser una estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula, Escuela de Educación	Evaluar la efectividad del Coaching Educativo, como estrategia para fortalecer el liderazgo del docente en el aula, Escuela	Diagnosticar el liderazgo que ejercen los docentes en el desempeño de los equipos de trabajo en las aulas de clases. Identificar los	Variable Independiente: Coaching educativo Variable Dependiente: Liderazgo del docente	El Coaching El Coaching en la docencia Fases del proceso del Coaching	Dimensiones del Coaching educativo Análisis del grupo y nivel de desempeño Planificación de metas y logros Motivación Entrenar y	Encuestas Con escalas de Likert

<p>Física Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiriquí, 2025?</p> <p>Subproblemas:</p> <p>¿Cómo es el liderazgo que ejercen los docentes en el desempeño de los equipos de trabajo en las aulas de clases?</p> <p>¿Cuáles son los elementos del</p>	<p>de Educación Física, Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiriquí, 2025.</p>	<p>elementos del Coaching educativo, que influyen en el desarrollo de un liderazgo transformacional en los docentes.</p> <p>Evaluar la influencia del Coaching educativo sobre las mejoras del proceso de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Proponer las herramientas que</p>		<p>El coach</p>	<p>observar situaciones</p> <p>Ofrecer Feedback</p> <p>Replantear nuevas metas y acciones</p> <p>Cualidades del Coach.</p> <p>Capacidad de establecer relaciones.</p> <p>Capacidad de inspirar a los demás.</p> <p>Capacidad de comunicarse.</p> <p>Capacidad de disciplina.</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>Coaching educativo que influyen en el desarrollo de un liderazgo transformacional en los docentes?</p> <p>¿Cómo influye el Coaching educativo sobre las mejoras del proceso de enseñanza y aprendizaje?</p>		<p>ofrece el Coaching educativo para fortalecer el liderazgo del docente en las aulas de la facultad de educación.</p>		<p>Conceptualización del Liderazgo. Estilos de Liderazgo Características del liderazgo educativo.</p>	<p>Capacidad de ser flexible. Capacidad de gestionar el entorno profesional. Capacidad de consciencia.</p> <p>Liderazgo Docente Liderazgo Estratégico Liderazgo Situacional Liderazgo Transformacional Empático. Comunicador. Motivador</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Instrumento No. 1

Técnica de recolección de datos: Encuesta

Aplicada a los Estudiantes de la Facultad de Humanidades, Escuela de Educación Física
 Indicaciones: Le invitamos a responder el siguiente instrumento para favorecer la
 investigación: COACHING EDUCATIVO, ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL
 LIDERAZGO DEL DOCENTE EN EL AULA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA,
 UNACHI. 2025.

Objetivo: Diagnosticar el liderazgo que ejercen los docentes en el desempeño de los
 equipos de trabajo en las aulas de clases.

I. Datos demográficos.

Sexo _____ edad _____

Jornada Diurno Vespertino Nocturno

Indicaciones: marque con una equis (X) la opción que representa su respuesta según la
 siguiente escala de Likert.

Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca	Casi Nunca
5	4	3	2	1

Variable Independiente: Coaching educativo

1. ¿Considera que los docentes son capaces de mantener buena disciplina en el aula de
 clases?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

2. ¿Considera que los docentes captan la atención de todos los estudiantes, sin interrupciones?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
3. ¿Los docentes cuentan con habilidades para resolver conflictos en el aula de clases?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
4. ¿Los docentes motivan para que haya trabajo colaborativo?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
5. ¿Aplican los docentes estrategias para el trabajo en equipos?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
6. ¿Aplican las docentes técnicas para motivar la responsabilidad en el trabajo colaborativo?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
7. ¿Aplican técnicas especiales los docentes para que haya buena integración en los grupos de trabajo?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
8. ¿Considera que los docentes son asertivos en la integración de los grupos a las actividades extracurriculares?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
9. ¿Considera que los docentes que imparten sus clases mantienen un clima apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
10. ¿Considera que en el grupo de docentes que le imparten clases hay alguno con características de coach?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

11. ¿Ha estudiado durante su formación como docente sobre el Coaching Educativo?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

12. ¿Tiene conocimiento sobre las ventajas de aplicar coaching educativo en el aula?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

13. ¿Tiene conocimiento sobre los beneficios de aplicar coaching educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

Variable Dependiente: Liderazgo del docente

14. ¿Considera que sus docentes tienen liderazgo?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

15. ¿Considera que algunos de sus docentes ejercen una influencia positiva en el aula?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

16. ¿Considera que algunos de sus docentes ejercen un modelo inspirador a seguir?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

17. ¿Considera que algunos de sus docentes muestran buen carácter?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

18. ¿Considera que algunos de sus docentes son expertos en técnicas de desarrollo personal?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

19. ¿Considera que algunos de sus docentes se enfocan en establecer objetivos y metas realizables y retadoras?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

20. ¿Considera que algunos de sus docentes están dispuestos a la comunicación frecuente y efectiva?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

21. ¿Considera que alguno de sus docentes inspira y motiva a otros hacia el logro de un alto desempeño??

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

22. ¿Considera que algunos de sus docentes está siempre dispuesto a favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

23. ¿Considera usted que alguno de sus docentes promueve el cambio de aptitud y actitud en sus estudiantes?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

24. ¿Considera usted que algunos de sus docentes promueven el desarrollo de una visión y perspectiva estratégica?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

¡Gracias por su colaboración!



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Instrumento No. 2

Técnica de recolección de datos: Encuesta

Aplicada a los Docentes de la Facultad de Humanidades, Escuela de Educación Física
 Indicaciones: Le invitamos a responder el siguiente instrumento para favorecer la
 investigación: COACHING EDUCATIVO, ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL
 LIDERAZGO DEL DOCENTE EN EL AULA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA,
 UNACHI. 2025.

Objetivo: Diagnosticar el liderazgo que ejercen los docentes en el desempeño de los
 equipos de trabajo en las aulas de clases.

I. Datos Demográficos.

Sexo _____ edad _____ Categoría _____

Dedicación _____

Jornada Diurno Vespertino Nocturno

Formación académica: Licenciatura Maestría Doctorado

Indicaciones: marque con una equis (X) la opción que representa su respuesta según la
 siguiente escala de Likert.

Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca	Casi Nunca
5	4	3	2	1

Variable Independiente: Coaching educativo

1. ¿Considera que en su ejercicio docente usted es capaz de mantener buena disciplina en
 el aula de clases?

Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

2. ¿Considera que todos sus estudiantes captan su atención y no tiene interrupciones
 durante sus clases?

- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
3. ¿Considera que como docente cuenta con habilidades para resolver conflictos en el aula de clases?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
4. ¿Considera que usted motiva a sus estudiantes para que haya trabajo colaborativo?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
5. ¿Aplican estrategias para el trabajo en equipos con sus estudiantes?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
6. ¿Aplica usted técnicas para motivar la responsabilidad en el trabajo colaborativo?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
7. ¿Aplica usted técnicas especiales a los docentes para que haya buena integración en los grupos de trabajo?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
8. ¿Considera que usted es asertivo (va) en la integración de los grupos a las actividades extracurriculares?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
9. ¿Considera que usted mantiene en sus clases un clima apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
10. ¿Se ha considerado alguna vez, en el ejercicio de su labor docente como un coach?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
11. ¿Ha considerado la técnica del Coaching Educativo, en el ejercicio del proceso de enseñanza y aprendizaje?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
12. ¿Tiene conocimiento sobre las ventajas de aplicar coaching educativo en el aula?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
13. ¿Tiene conocimiento sobre los beneficios de aplicar coaching educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
- Variable Dependiente: Liderazgo del docente
14. ¿Considera usted que tiene características de liderazgo?
- Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

15. ¿Considera que usted ejerce una influencia positiva en el aula?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
16. ¿Considera que usted, como docente, es un modelo inspirador a seguir?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
17. ¿Considera que usted tiene un buen carácter?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
18. ¿Considera que usted es experto (ta) en técnicas de desarrollo personal?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
19. ¿Considera que usted como docente se enfoca en establecer objetivos y metas realizables y retadoras?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
20. ¿Considera que usted está dispuesto a la comunicación frecuente y efectiva?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
21. ¿Considera que usted como docente, inspira y motiva a otros hacia el logro de un alto desempeño??
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
22. ¿Considera que usted como docente está dispuesto a favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
23. ¿Considera usted que como docente promueve el cambio de aptitud y actitud en sus estudiantes?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
24. ¿Considera usted como docente que promueve el desarrollo de una visión y perspectiva estratégica?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca
25. ¿Considera que usted como docente conecta al grupo con la realidad de los aprendizajes en el aula?
 Siempre Casi siempre Nunca Casi nunca

¡Gracias por su colaboración!



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ

En mi calidad de correctora de textos les informo que he revisado el trabajo de grado titulado:

**“COACHING EDUCATIVO, ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL
LIDERAZGO DEL DOCENTE EN EL AULA. ESCUELA DE EDUCACIÓN
FÍSICA UNACHI, 2025.”**

Presentado por:

Yeiseth Arelys Castillo

4-714-2065

A este trabajo se le realizaron correcciones de:

- Coherencia
- Ortografía
- Estilo
- Pragmática

Además posee correcciones en el nivel léxico, semántico y morfosintáctico.

Por solicitud de la parte interesada se extiende esta certificación en la ciudad de David, el 8 de noviembre de 2025.

Enilda González González
ML Correctora de textos.
Registro Núm. 499568
RUC: 4-272-173 D.V: 58
6610-7450

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO
HACE CONSTAR QUE

Enilda González González

HA TERMINADO ESTUDIOS DE MAESTRÍA Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TÍTULO DE

Magister en Lingüística Aplicada con Especialización en Redacción y Corrección de Textos

Y EN CONSECUENCIA SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS. EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE DAVID, A LOS **VEINTITRÉS** DÍAS
DEL MES DE **MARZO** DEL AÑO DOS MIL CUATRO.

Alonso E. Giosé
Secretario General
Diploma - 010091 -
Identificación Personal 4-272-173

[Signature]
Decano

Juan Ramón Chue
Vicerector
de Investigación y Postgrado

[Signature]
Rector



REPUBLICA DE PANAMÁ
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Dirección Regional de Chiriquí
Date: 23 APRIL 2004
Member of the Board of Directors
ENILDA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Title: 3733 Registro Nacional
3733
Official de Registro