

Autopercepción del liderazgo en formación docente de educación física: brechas y desafíos

Self-perception of leadership in physical education teacher training: gaps and challenges

Alam Alfredo Acevedo Lugo

alamacevedo1602@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7100-854X>

Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana

José Miguel Violet

jose.violet@isfodosu.edu.do

<https://orcid.org/0000-0001-5495-7906>

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Santo Domingo, República Dominicana

Artículo recibido: 21 de noviembre de 2025/Arbitrado: 19 de diciembre de 2025/Aceptado: 16 de enero 2026/Publicado: 06 de febrero de 2026

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i11.120>

RESUMEN

La mentoría docente determina la calidad pedagógica a través de la enseñanza deportiva. El propósito del presente artículo fue analizar la autopercepción del liderazgo pedagógico en estudiantes de la carrera Educación Física de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Se implementó un diseño mixto, descriptivo y transversal, aplicando un cuestionario a 155 participantes. El estudio revela una marcada disparidad de género y problemas de eficiencia terminal, 29.4% supera la duración formal de la carrera. Existe una contradicción entre la confianza técnica (69.1%) y las competencias de liderazgo, con predominio de participación cautelosa (75%) y preferencia por trabajo individual (42.6%). Se identifica una brecha formativa crítica, aunque el 82.1% reconoce áreas de mejora, el 26.4% duda de su capacidad de liderazgo y se observa una concepción limitada del mismo, asociado principalmente a contextos competitivos (82.1%). Se recomienda implementar un programa integral que articule revisión curricular con tutorías especializadas para desarrollar autonomía profesional y comunicación asertiva.

ABSTRACT

Teacher mentoring determines the quality of pedagogy in sports instruction. The purpose of this article was to analyze the self-perception of pedagogical leadership among Physical Education students at the Autonomous University of Santo Domingo and the Salomé Ureña Higher Institute of Teacher Training in the Dominican Republic. A mixed-methods, descriptive, and cross-sectional design was implemented, applying a questionnaire to 155 participants. The study reveals a marked gender disparity and problems with graduation rates; 29.4% exceed the formal duration of the program. A contradiction exists between technical confidence (69.1%) and leadership competencies, with a predominance of cautious participation (75%) and a preference for individual work (42.6%). A critical training gap is identified; although 82.1% recognize areas for improvement, 26.4% doubt their leadership capacity, and a limited conception of leadership is observed, primarily associated with competitive contexts (82.1%). It is recommended to implement a comprehensive program that integrates curriculum review with specialized mentoring to develop professional autonomy and assertive communication.

Palabras clave:

Autoeficacia docente;
Comunicación asertiva;
Educación física;
Formación docente;
Liderazgo pedagógico

Keywords:

Teacher self-efficacy;
Assertive communication;
Physical education;
Teacher training;
Pedagogical leadership

INTRODUCCIÓN

El liderazgo pedagógico constituye un pilar fundamental en la formación docente, particularmente en el ámbito de la Educación Física, donde convergen dimensiones técnicas, relacionales y éticas que definen la calidad del proceso educativo. En un contexto global que demanda educadores capaces de gestionar entornos complejos y promover aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias de liderazgo se ha convertido en un eje prioritario para las instituciones formadoras (Pérez et al., 2022). En este sentido, Rojas et al. (2024), han destacado la relevancia de estas competencias en el desempeño profesional, aunque su manifestación y desarrollo presentan variaciones significativas según los contextos culturales y curriculares.

En América Latina, los estudios sobre formación docente en Educación Física han abordado predominantemente aspectos técnicos y metodológicos, existiendo un vacío significativo en la caracterización de las competencias transversales, específicamente aquellas vinculadas al liderazgo pedagógico (Aguilar et al., 2024). Esta omisión resulta particularmente crítica si se considera que la efectividad del educador físico trasciende el dominio técnico-deportivo, requiriendo habilidades de comunicación, colaboración y gestión grupal que impacten directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La identificación de patrones actitudinales, niveles de autoeficacia y concepciones sobre el liderazgo en estudiantes en formación se convierte, por tanto, en un requisito indispensable para el diseño de intervenciones formativas contextualizadas y efectivas (Santos et al., 2023).

Ante esta realidad se hace necesario explorar diversos aspectos relacionados con el tema expuesto y cuestionarse ¿cómo se configura la autopercepción de liderazgo pedagógico en los estudiantes, particularmente en cuanto a su autoeficacia, estrategias de liderazgo reconocidas y contextos preferidos para su desarrollo?, ¿qué brechas existen entre la confianza en habilidades técnicas y el desarrollo de competencias transversales de liderazgo necesarias para el ejercicio docente en Educación Física? Con base en lo anterior, el propósito del presente artículo fue analizar la autopercepción del liderazgo pedagógico en estudiantes de la carrera Educación Física de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana.

MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando técnicas cuantitativas y cualitativas para caracterizar el perfil de liderazgo y la autopercepción de los estudiantes de educación física. El diseño fue descriptivo y transversal, recopilando datos en un momento específico para analizar variables sociodemográficas, actitudinales y de autoeficacia. La componente bibliográfica permitió contextualizar teóricamente el fenómeno, mientras que el trabajo de campo facilitó la obtención de información directa de la población objetivo.

La población estuvo conformada por 263 estudiantes de la carrera Educación Física de la Universidad Autónoma de Santo Domingo en sus recintos San Francisco de Macorís y Valverde Mao y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando 155 participantes que cumplieran con los criterios de inclusión, que requerían estar matriculados en asignaturas específicas de la carrera, particularmente gimnasia, y mostrar disponibilidad para colaborar con el estudio. Se excluyó a estudiantes de otras asignaturas debido a dificultades logísticas para coordinar la aplicación de instrumentos.

La técnica principal fue la encuesta estructurada y como instrumento de recolección, un cuestionario compuesto por 10 preguntas cerradas, diseñado para evaluar dimensiones como participación en clase, comunicación asertiva, trabajo colaborativo y autopercepción del liderazgo. El cuestionario fue validado mediante juicio de expertos, quienes realizaron ajustes para garantizar su claridad, pertinencia y alineación con los objetivos del estudio. La aplicación se realizó de manera presencial, asegurando condiciones adecuadas para que los participantes respondieran de forma sincera y reflexiva.

La consistencia interna del cuestionario fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.87 en una prueba piloto aplicada a 30 estudiantes con características similares a la población de estudio. Los ítems mostraron una alta homogeneidad en la medición de las dimensiones de liderazgo, comunicación y trabajo colaborativo, lo que respalda la solidez métrica del instrumento para su aplicación en el contexto investigado.

Procedimientos de análisis de datos

Los datos cuantitativos obtenidos fueron procesados mediante análisis estadístico descriptivo, utilizando el software Excel para calcular frecuencias y porcentajes. Este enfoque permitió caracterizar las tendencias centrales y distribuciones de las variables de estudio, facilitando la identificación de patrones actitudinales y sociodemográficos. Los resultados se organizaron en tablas para su interpretación, priorizando la claridad en la presentación de los hallazgos y su relación con los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del diagnóstico sobre la autopercepción de liderazgo en estudiantes de educación física, organizados en cinco dimensiones clave: 1) Caracterización sociodemográfica y académica, 2) Patrones actitudinales y de participación, 3) Autoeficacia y disposición al liderazgo docente, 4) Estrategias reconocidas para el ejercicio del liderazgo, y 5) Contextos valorados para su desarrollo.

En la Tabla 1 se presenta la distribución académica por ciclos y la caracterización sociodemográfica de los estudiantes que participan en la muestra. La población estudiantil se caracteriza por una distribución notablemente heterogénea a lo largo de los ciclos académicos. Los datos revelan tres picos poblacionales significativos: el 5to ciclo (19.1%), el 9no ciclo (16.2%) y el 7mo ciclo (14.7%). Esta distribución no uniforme sugiere la presencia de fenómenos de cohorte, donde ingresan grupos numerosos en años específicos, posiblemente debido a cambios en las políticas de admisión o a la oferta laboral del momento.

La distribución no uniforme sugiere la presencia de factores limitantes de la eficiencia terminal en ciclos intermedios (como el 6to u 8vo), lo que causa una acumulación en los ciclos previos (5to y 7mo). La significativa presencia en el 9no ciclo (16.2%) es un hallazgo crucial, ya que evidencia una cohorte avanzada que, en un plan de estudios ideal, debería estar próxima a graduarse, lo que conecta directamente con el análisis de los años de cursado.

La caracterización etaria confirma el perfil tradicional del estudiante universitario de pregrado, con una clara mayoría concentrada en el rango de 19 a 29 años. Este dato implica que se trata predominantemente de una población que realiza sus estudios en la edad teóricamente destinada para ello, lo que conlleva implicaciones para el diseño de estrategias pedagógicas, tutorías y expectativas de

rendimiento. Sin embargo, la falta de desglose dentro de este amplio rango limita un análisis más fino. Sería valioso determinar si la mayoría son estudiantes que ingresaron directamente de la escuela secundaria (jóvenes de 19-21 años) o si existe un componente considerable de estudiantes que retoman estudios o realizan un cambio de carrera (en el rango de 25-29 años).

Los resultados evidencian una marcada disparidad de género en la matrícula de la carrera de Educación Física. La población masculina representa el 69.1% del total, mientras que la femenina constituye solo el 30.9%. Esta relación de aproximadamente 7:3 refleja una fuerte segregación horizontal por género, un fenómeno común en carreras asociadas a roles o estereotipos tradicionales. En este caso, la Educación Física sigue percibiéndose como un campo predominantemente masculino. Esta caracterización tiene profundas implicaciones: sugiere la necesidad de políticas de equidad de género para fomentar la incorporación de más mujeres, y también plantea un escenario donde las dinámicas de aula, las prácticas pedagógicas y posiblemente los contenidos curriculares pueden estar influenciados por esta mayoría masculina.

Indicadores críticos de progresión y eficiencia terminal

El análisis de los años de cursado revela un patrón crítico para la evaluación de la eficiencia del programa académico. Si bien la distribución en los primeros tres años es progresiva (19.1% en 1 año, 23.5% en 2 años, 27.9% en 3 años), el dato más alarmante es que el 29.4% de los estudiantes lleva 4 o más años en la carrera. Considerando que una licenciatura típica tiene una duración formal de 4 o 5 años, este último porcentaje es excesivamente alto.

Esto no indica necesariamente deserción, sino más bien una retención prolongada o un alto índice de rezago académico. Los estudiantes están permaneciendo en el sistema mucho más tiempo del estipulado formalmente, lo que apunta a posibles problemas como: dificultad para aprobar materias clave, necesidad de trabajar mientras estudian, falta de orientación oportuna, o insuficiencia de la oferta de cursos requeridos para graduarse. La cohorte del noveno ciclo (16.2%), identificada previamente, se solapa significativamente con el 29.4% de estudiantes que superan la duración formal de la carrera, constituyendo una población con rezago académico extendido.

En conjunto, estos datos caracterizan el perfil de un cuerpo estudiantil predominantemente joven y masculino, que se distribuye de manera desigual en la malla curricular y que presenta serios indicios de problemas de progresión académica y eficiencia terminal, manifestados en la alta proporción de estudiantes que superan la duración formal de la carrera. Esta caracterización es fundamental, ya que cualquier investigación sobre rendimiento académico, satisfacción estudiantil, deserción o impacto curricular en esta población debe ser interpretada a la luz de esta realidad sociodemográfica y académica específica.

Tabla 1. Caracterización sociodemográfica e indicadores de progresión y eficiencia terminal de estudiantes participantes en la muestra

Variable	Categoría	Porcentaje (%)
Ciclo académico actual	5to	19.1
	9no	16.2
	7mo	14.7
	Otros ciclos	50.0
Grupo de edad	19-29 años	71.1
	<19 y >29 años	11.2
Sexo	Masculino	69.1
	Femenino	30.9

	1	19.1
Años cursando la carrera	2	23.5
	3	27.9
	4+	29.4

En la Tabla 2 se presenta un perfil actitudinal y comportamental de los estudiantes de Educación Física, lo que resulta crucial para entender su desarrollo profesional y las posibles necesidades de formación pedagógica.

Predominio de una participación cautelosa y reactiva

Los datos revelan un patrón conductual definido por la cautela más que por la proactividad. En el contexto específico de la clase, casi la mitad de los estudiantes (47.1%) adopta una postura reactiva, en espera de la participación de otra persona para luego intervenir. Este comportamiento se acentúa notablemente en escenarios públicos, donde una amplia mayoría (75.0%) se toma su tiempo para participar. Solamente una minoría (14.2% en clase y 10.3% en público) se identifica con un perfil de iniciativa temprana. Este hallazgo sugiere que el entorno de formación puede no estar fomentando de manera efectiva la seguridad y la disposición para el liderazgo espontáneo, competencias clave para un futuro docente que debe dirigir grupos y tomar decisiones rápidas en entornos dinámicos.

Disociación entre la confianza en habilidades y la iniciativa social

Se observa una disociación significativa en el perfil de los estudiantes. Por un lado, existe una alta confianza en el ámbito de sus capacidades específicas: el 69.1% reporta que expone sus talentos con satisfacción. Sin embargo, esta seguridad no se traduce en iniciativa social o liderazgo proactivo en contextos grupales o públicos. Además, un 23.6% realiza lo posible sin mucho esfuerzo y deja que los demás muestren sus habilidades, lo que manifiesta una actitud de reserva o desmotivación ante la exhibición de sus propias competencias. Esta divergencia indica que la autopercepción positiva de las habilidades técnicas no necesariamente correlaciona con las competencias transversales de comunicación y auto-presentación requeridas para la práctica docente.

Preferencia por modalidades de trabajo individual sobre el enfoque colaborativo

Un hallazgo crítico para la formación docente de estos estudiantes es la marcada preferencia por el trabajo individual. El 42.6% de los estudiantes declara que prefiere realizar las prácticas o tareas de forma individual, una proporción muy superior a la que prefiere el trabajo en colaboración (29.4%). Esta preferencia por la autonomía individual podría reflejar una estrategia de aprendizaje orientada a la eficiencia personal, pero simultáneamente plantea un desafío para el desarrollo de competencias colaborativas esenciales en la profesión educativa, donde el trabajo en equipo entre docentes es fundamental. La combinación de este dato con el alto porcentaje de los que declaran sentirse más cómodos con pocas personas (14.7%) sugiere que una parte considerable de la cohorte podría experimentar desafíos en dinámicas de grupo extensas o en la construcción de comunidades de práctica.

Orientación prosocial en la interacción entre pares con distintos niveles de profundidad

En el contexto específico de la interacción con compañeros, emerge un perfil predominantemente prosocial. Más de la mitad (54.4%) adopta un rol de motivador para que sus pares mejoren, y otro 16.2% incentiva que estos a su vez ayuden a los demás. No obstante, conductas de interacción más profundas, como escuchar las ideas (26.5%) o tomar en consideración a los

compañeros (2.9%, el porcentaje más bajo de todos los ítems), aparecen como significativamente menos frecuentes. Este patrón indica una disposición positiva hacia el apoyo general, pero posiblemente un menor desarrollo de habilidades para la escucha activa y la integración genuina de perspectivas diversas, otro pilar fundamental de la práctica docente reflexiva.

Estos datos delinear un perfil estudiantil con importantes fortalezas potenciales (confianza en sus talentos, orientación prosocial) pero también con desafíos actitudinales críticos para su futuro desempeño profesional. El predominio de una participación cautelosa, la preferencia por el trabajo individual y la disociación entre la confianza técnica y la iniciativa social constituyen áreas que el programa curricular debe abordar de manera explícita. La formación docente en Educación Física requiere no solo de competencia técnica, sino de un fuerte liderazgo, capacidad de comunicación asertiva y habilidades de colaboración, dimensiones que, según los datos, presentan un margen sustancial de desarrollo en esta cohorte.

Tabla 2. Perfil actitudinal y de participación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Física

Variable actitudinal	Categoría de respuesta	Porcentaje (%)
Participación en clase	Espera para intervenir	47.1
	Toma la iniciativa	14.2
	Participa con inseguridad	11.8
	Otras respuestas	26.9
Participación en público	Toma su tiempo para participar	75.0
	Es el primero en tomar la palabra	10.3
	Escucha sin participar	7.4
	Se siente inseguro	7.3
Exhibición de talentos	Expone con satisfacción	69.1
	Realiza lo posible sin mucho esfuerzo	16.2
	Prefiere no mostrar sus habilidades	7.4
	Prefiere trabajo individual	42.6
Enfoque en tareas prácticas	Siempre trabajo colaborativo	29.4
	Se siente cómodo con pocas personas	14.7
	Siempre trata de integrar a otros	13.2
	Motiva a mejorar	54.4
Interacción con compañeros	Escucha ideas	26.5
	Incentiva ayuda mutua	16.2
	Toma en consideración	2.9

En la Tabla 3 se presenta la percepción de autoeficacia y liderazgo docente en los estudiantes de Educación Física que participan en el estudio.

Predominio de un estilo de toma de decisiones colaborativo-reflexivo

Los datos revelan una clara preferencia por un enfoque deliberativo y social en la toma de decisiones relacionadas con proyectos de práctica docente. Casi la mitad de los encuestados (47.1%) adopta una metodología de dos fases: primero consulta la información de manera individual y posteriormente la discute de forma colaborativa. Este patrón sugiere un perfil de futuro docente que

valora tanto la preparación autónoma como la contrastación social de sus ideas.

Sin embargo, la combinación de este dato con el 16.2% que directamente acepta y asume las sugerencias de los demás indica que un 63.3% de la cohorte depende significativamente de la validación externa en sus procesos decisorios. Solo un 17.6% reporta un estilo decididamente autónomo, analítico y orientado a la maximización de beneficios personales. Esta distribución sugiere que, mientras la mayoría prefiere un modelo de toma de decisiones prudente y consultivo, existe un área de oportunidad para fortalecer la autonomía y la confianza en el criterio personal, competencia esencial para la resolución de problemas en el aula.

Alta capacidad de autoconciencia para la mejora continua

Una amplia mayoría de los estudiantes demuestra poseer una desarrollada capacidad de metacognición respecto a su propio desarrollo profesional. El 82.1% (suma de "siempre", 35.8%, y "con frecuencia", 46.3%) afirma poder identificar los elementos que debe formar o fortalecer en su persona como futuro docente. Este es un hallazgo sumamente positivo, ya que la autoconciencia sobre las propias fortalezas y debilidades es el primer paso en el proceso de desarrollo profesional continuo y la mejora de la práctica pedagógica. Implica que la mayoría de los estudiantes no solo son receptivos a la formación, sino que son proactivos en identificar sus propias necesidades de aprendizaje, lo que los convierte en agentes activos de su preparación.

Disposición moderada para asumir roles de dirección y liderazgo

En cuanto al interés por dirigir acciones relacionadas con su carrera, se observa una disposición mayoritariamente positiva, aunque con un componente de reserva. Un 75% (suma de "siempre", 38.2%, y "con frecuencia", 36.8%) manifiesta interés en asumir roles de dirección. No obstante, la existencia de un 25% que solo "algunas veces" se interesa por ello revela que una cuarta parte de la población mantiene una actitud vacilante o poco constante hacia la conducción de iniciativas. Esta distribución sugiere que, si bien la base de motivación para el liderazgo existe en la mayoría, no es un interés uniformemente sólido y podría requerir de estímulos y oportunidades concretas dentro del programa de formación para consolidarse.

Auto-percepción de liderazgo dividida y un núcleo crítico de falta de confianza

La auto-percepción como líder capaz de enfrentar retos deportivos y pedagógicos presenta una imagen polarizada y reveladora. Exactamente la misma proporción de estudiantes se sitúa en los extremos positivos: un 36.8% se considera "siempre" un líder y otro 36.8% "con frecuencia". Sin embargo, la combinación del 25% que solo "algunas veces" se percibe como líder y el 1.4% que "nunca" lo hace, destapa que más de una cuarta parte de los futuros docentes (26.4%) carece de una auto-imagen de liderazgo consolidada. Este núcleo representa una población crítica que no se siente preparada para los desafíos centrales de la profesión.

La implicación es crítica, estos estudiantes podrían ingresar al campo laboral con una autoeficacia baja, lo que se correlaciona directamente con mayores niveles de estrés docente, menor persistencia ante las dificultades y una probabilidad más alta de abandono de la profesión. Este dato exige una intervención formativa específica orientada a construir la identidad y la confianza de liderazgo.

El perfil que emerge es el de un estudiantado con una notable capacidad de autoevaluación y una base de interés en la dirección, pero con una confianza en su identidad de liderazgo que está lejos de ser universal. La dependencia de procesos de decisión colaborativos, combinada con la significativa

proporción que duda de su capacidad de liderazgo, señala una brecha crítica entre la preparación técnica y el desarrollo de la autoeficacia profesional. Para formar docentes de Educación Física resilientes y agentes de cambio, el programa curricular debe priorizar estrategias que transformen la autoconciencia en autoconfianza, fomentando experiencias de éxito real y reflexionado que consoliden la identidad de liderazgo pedagógico en todos los estudiantes.

Tabla 3. *Percepción de autoeficacia y liderazgo docente en estudiantes de Educación Física*

Dimensión Evaluada	Categoría de Respuesta	Porcentaje (%)
Toma de Decisiones en Proyectos	Consulta información y luego discute	47.1
	Consulta con compañeros/u otras personas	19.1
	Analiza y opta por la opción más beneficiosa	17.6
	Acepta y asume sugerencias de los demás	16.2
Autoevaluación de Fortalecimiento Docente	Con frecuencia identifica elementos a fortalecer	46.3
	Siempre identifica elementos a fortalecer	35.8
	Algunas veces identifica elementos a fortalecer	17.9
Interés por Dirigir Acciones	Siempre se interesa	38.2
	Con frecuencia se interesa	36.8
	Algunas veces se interesa	25.0
Auto-percepción como Líder	Siempre se considera líder	36.8
	Con frecuencia se considera líder	36.8
	Algunas veces se considera líder	25.0
	Nunca se considera líder	1.4

La Tabla 4 expone un análisis detallado del perfil de estrategias de liderazgo según los hallazgos más relevantes.

Concepciones estratégicas del liderazgo: un enfoque en la estructura grupal sobre la comunicación

Los datos revelan una concepción del liderazgo predominantemente centrada en la gestión de estructuras grupales, más que en competencias comunicativas interpersonales. Cuando se consulta sobre las estrategias para poner de manifiesto el liderazgo, la opción más seleccionada es el "trabajo en grupo" (38.2%), seguida muy de cerca por "establecer coordinadores" (36.8%). En conjunto, estas dos categorías, que enfatizan la organización y la dinámica grupal, representan el 75% de las respuestas. Esta preferencia sugiere que los estudiantes visualizan el liderazgo principalmente como una función de coordinación y facilitación de actividades colectivas, lo que se alinea bien con el contexto colaborativo de la Educación Física.

Sin embargo, la estrategia de "puesta en común" (25.0%), que implica un componente dialógico y de construcción colectiva de significado, es percibida como menos central. Esta distribución indica una comprensión instrumental del liderazgo, orientada a la ejecución de tareas, que podría estar subestimando la dimensión discursiva y reflexiva fundamental para la práctica pedagógica moderna.

Reconocimiento mayoritario, pero no universal, de la comunicación asertiva

Existe un reconocimiento generalizado, aunque no absoluto, de la comunicación asertiva como un elemento central para el liderazgo. Una mayoría sólida del 73.6% (suma de "siempre", 36.8%, y "con frecuencia", 36.8%) identifica consistentemente esta competencia comunicativa como crucial. No obstante, la persistencia de un 25.0% que solo "algunas veces" la considera, y la existencia de un 1.4% que "nunca" lo hace, señala una brecha crítica en la comprensión de su importancia fundamental.

Este hallazgo es particularmente significativo a la luz del análisis de la Tabla 3, donde una cuarta parte de los estudiantes dudaba de su propia capacidad de liderazgo. La correlación sugiere que aquellos que subvaloran la comunicación asertiva pueden ser los mismos que no se perciben a sí mismos como líderes efectivos. La comunicación asertiva es el vehículo a través del cual se ejerce la influencia pedagógica, se gestiona el aula y se construye relación con los estudiantes; su subestimación representa un riesgo tangible para la eficacia docente futura.

Implicaciones para la formación docente: integrando la estructura con la comunicación

La combinación de estos hallazgos apunta a una necesidad formativa específica: integrar de manera explícita la dimensión comunicativa dentro de las estrategias de liderazgo estructural que los estudiantes ya valoran. El currículum debe demostrar cómo el "trabajo en grupo" y el "establecer coordinadores" son inefectivos sin una "comunicación asertiva" que permita dirigir, motivar, dar retroalimentación y resolver conflictos al interior de esas estructuras.

La desconexión entre lo que se entiende por estrategia de liderazgo (estructura grupal) y la herramienta clave para implementarla (comunicación) revela un espacio de intervención pedagógica. Es imperativo diseñar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes practiquen la facilitación de un trabajo en grupo, utilizando técnicas de comunicación asertiva, transformando así su concepción del liderazgo de una mera función organizativa a una práctica relacional y dialógica.

En síntesis, el estudiantado posee una concepción del liderazgo anclada en la organización grupal, lo que constituye una base favorable pero insuficiente. El reconocimiento de la comunicación asertiva, aunque mayoritario, no es uniforme, y su relativa ausencia en la conceptualización de las estrategias clave evidencia una compartimentalización en su comprensión. Para cerrar esta brecha, la formación docente debe promover un modelo de liderazgo pedagógico integrado, donde la competencia comunicativa sea situada no como un elemento complementario, sino como el núcleo transversal que da eficacia a todas las estrategias de gestión y coordinación grupal que los futuros docentes ya identifican como relevantes.

Tabla 4. *Percepción de Estrategias para el Desarrollo del Liderazgo en Estudiantes de Educación Física*

Dimensión Evaluada	Categoría de Respuesta	Porcentaje (%)
Estrategias para Potenciar el Liderazgo	Trabajo en grupo	38.2
	Establecer coordinadores	36.8
	Puesta en común	25.0
Valoración de la Comunicación Asertiva	Siempre la considera	36.8
	Con frecuencia la considera	36.8
	Algunas veces la considera	25.0

Nunca la considera

1.4

La Tabla 5 muestra el predominio de un modelo de liderazgo centrado en la competitividad y la colaboración interna. Los datos revelan una preferencia marcada por actividades de naturaleza competitiva y grupal como escenarios ideales para demostrar el liderazgo. Casi la mitad de los encuestados (46.3%) identifica las competencias por grupos como la actividad principal, seguida por un 35.8% que selecciona los torneos inter-cursos. En conjunto, estas dos modalidades de carácter competitivo y colectivo representan una abrumadora mayoría del 82.1% de las respuestas. Esta preferencia sugiere que los estudiantes conceptualizan el liderazgo en un contexto de rivalidad controlada y lealtad intragrupal, donde el rol del líder se asocia a la motivación para la victoria, la cohesión del equipo frente a un adversario externo y la gestión del rendimiento bajo presión.

Este hallazgo es coherente con el análisis de la Tabla 4, donde el trabajo en grupo y establecer coordinadores eran las estrategias más valoradas. Refuerza la concepción de un liderazgo orientado a la tarea y al logro de objetivos en un marco de competencia, lo cual es inherente al ámbito deportivo pero que puede resultar insuficiente para los desafíos pedagógicos cotidianos del aula, los cuales requieren de un liderazgo colaborativo y de apoyo incondicional, no condicionado por la victoria o la derrota.

Subvaloración de las actividades de exhibición individual y reflexión sobre el rendimiento

En el extremo opuesto, las presentaciones del rendimiento son percibidas como la actividad que menos evidencia el liderazgo, con solo un 17.9% de las preferencias. Esta categoría, que podría involucrar la demostración de habilidades, la autoevaluación, la exposición de resultados o la defensa de un proyecto ante otros, implica un liderazgo de carácter más individual, reflexivo y comunicativo.

Su baja valoración en comparación con las actividades grupales y competitivas indica una posible asociación del liderazgo exclusivamente con la dinámica de grupo y no con las competencias individuales de autogestión, análisis y comunicación pública. Un futuro docente debe ser capaz de liderar no solo equipos deportivos, sino también su propio desarrollo profesional y procesos de reflexión pedagógica, además de comunicar efectivamente proyectos y resultados a la comunidad educativa. La subvaloración de este tipo de actividades señala una brecha en la comprensión de la multidimensionalidad del liderazgo docente, el cual trasciende el contexto del juego y la competencia.

Tabla 5. *Percepción de Actividades para el Desarrollo del Liderazgo en Estudiantes de Educación Física*

Actividad para potenciar el liderazgo	Porcentaje (%)
Competencias por grupos	46.3
Torneos inter-cursos	35.8
Presentaciones de rendimiento	17.9

Implicaciones curriculares: ampliando el espectro de experiencias de liderazgo

La marcada inclinación hacia un único tipo de actividad (competitiva-grupal) expone una necesidad curricular clara: diversificar las experiencias de aprendizaje diseñadas para desarrollar el liderazgo. El plan de estudios debe incorporar de manera intencionada y con igual peso, escenarios que

pongan a prueba el liderazgo en contextos no competitivos. Esto incluiría, por ejemplo, la planificación y dirección de sesiones de inclusión para estudiantes con diferentes capacidades, la facilitación de debates sobre ética deportiva, la organización de eventos comunitarios o la presentación y defensa de portafolios de enseñanza.

Al ampliar el espectro de actividades, se favorecería el desarrollo de un perfil de liderazgo más complejo y adaptable, que combine la capacidad para motivar en la competencia con la habilidad para inspirar en la colaboración, reflexionar sobre la práctica y comunicar con claridad, preparando así a los futuros docentes para la rica y variada gama de desafíos que encontrarán en su vida profesional.

DISCUSIÓN

El presente estudio ofrece una visión integral sobre la autopercepción del liderazgo y las competencias asociadas en estudiantes de formación docente en Educación Física, revelando patrones complejos que merecen ser analizados a la luz de la literatura existente. Los hallazgos obtenidos presentan significativas convergencias y divergencias con investigaciones previas, lo que enriquece la comprensión del fenómeno en este contexto específico.

En cuanto al perfil sociodemográfico, los resultados confirman patrones de segregación horizontal por género consistentes con lo reportado a nivel global en carreras vinculadas a la actividad física. La composición mayoritariamente masculina (69.1%) coincide con lo documentado por Kiss et al. (2025), donde la proporción en grados similares alcanzaba el 72.3%. Sin embargo, contrasta con la tendencia observada por Ho et al. (2024), donde la feminización de la profesión docente en educación física ha alcanzado cifras cercanas al 60%. Esta disparidad sugiere que los factores culturales y las políticas de equidad de género inciden determinadamente en la composición de la matrícula, reforzando la necesidad de intervenciones contextualizadas que promuevan una distribución más equilibrada.

Por otra parte, el significativo rezago académico (29.4% supera la duración formal de la carrera) coincide con los hallazgos de Tang et al. (2024), en instituciones latinoamericanas, quienes atribuyen este fenómeno a la combinación de factores académicos y socioeconómicos. No obstante, la distribución heterogénea por ciclos académicos difiere de los patrones de progresión lineal reportados por Moreno et al. (2021), sugiriendo particularidades en la trayectoria académica que merecen mayor exploración.

La disociación entre confianza técnica y competencias de liderazgo representa uno de los hallazgos más significativos. Mientras el 69.1% de los estudiantes reporta seguridad en la exhibición de sus habilidades técnicas, se observa predominio de patrones de participación cautelosa (75.0% prefiere observar antes de intervenir). Esta aparente contradicción coincide con lo documentado por Molina et al. (2024), quienes identificaron que la formación centrada en el desarrollo de competencias técnicas no necesariamente se traduce en el fortalecimiento de habilidades de liderazgo pedagógico.

Sin embargo, contrasta con los hallazgos de Ruan y Liu (2021) y Dodt y Memmert (2024), donde se reportan una correlación positiva entre dominio técnico y asertividad en el liderazgo. Esta divergencia sugiere que variables contextuales, posiblemente relacionadas con los modelos pedagógicos predominantes, median en la transferencia de confianza desde el ámbito técnico al pedagógico.

El patrón de preferencia por el trabajo individual (42.6%) sobre el colaborativo (29.4%)

contradice lo esperado en una carrera inherentemente social como Educación Física. Este resultado diverge significativamente de los reportados por Yan et al. (2024), donde la mayoría de los estudiantes prefería estrategias colaborativas. La explicación podría residir en diferencias en los enfoques formativos, específicamente en el desarrollo de competencias cooperativas durante la formación inicial. Coincide, sin embargo, con las observaciones de Park y Sport (2024), quienes relacionan esta preferencia individualista con estructuras curriculares competitivas y escasas oportunidades para el desarrollo de proyectos colaborativos auténticos.

En relación con la autoeficacia docente, los resultados revelan una paradoja significativa, mientras el 82.1% identifica elementos a fortalecer en su desarrollo profesional, el 26.4% manifiesta dudas sobre su capacidad de liderazgo. Esta aparente contradicción coincide con lo documentado por Ma et al. (2025), quienes describen este fenómeno como la paradoja del conocimiento inconexo, los estudiantes reconocen sus áreas de mejora pero no logran integrarlas en una identidad profesional cohesionada. Sin embargo, difiere de los hallazgos de Wright et al. (2021) y Gao et al. (2024), donde la autoconciencia se asociaba positivamente con la autoeficacia docente. Esta divergencia sugiere que los mecanismos de transferencia entre reflexión y acción podrían estar mediados por variables institucionales y curriculares no consideradas en el presente estudio.

La concepción predominantemente instrumental del liderazgo, asociado a contextos competitivos (82.1%) y estrategias organizativas (75.0%), refleja una comprensión limitada de las dimensiones pedagógicas del rol docente. Esta visión reduccionista coincide con lo reportado por Karasievyh et al. (2021) y Fernandez y Iglesias (2024), quienes atribuyen esta percepción a la influencia de modelos deportivos tradicionales en la formación inicial. No obstante, contrasta con los hallazgos de Griban et al. (2023), donde los estudiantes valoraban igualmente las dimensiones relacionales y emocionales del liderazgo. Esta diferencia podría explicarse por el énfasis curricular en aspectos técnico-deportivos sobre pedagógicos en el contexto de estudio.

La subvaloración de la comunicación asertiva como elemento central del liderazgo (26.4% solo la considera "algunas veces" o "nunca") representa una brecha formativa crítica. Este hallazgo coincide con las observaciones de Griban et al. (2023), quienes identificaron que solo el 28.7% de los programas de formación incluían explícitamente el desarrollo de competencias comunicativas. Sin embargo, diverge de los reportes de Blegur et al. (2023), donde la comunicación asertiva era reconocida como fundamental por el 85.3% de los estudiantes. Esta marcada diferencia sugiere la influencia de enfoques formativos culturalmente situados y la necesidad de reorientar los currículos hacia dimensiones relacionales de la docencia.

La escasa valoración de actividades reflexivas y de exhibición individual (17.9%) en contraste con la preferencia por contextos competitivos sugiere una comprensión limitada de la multidimensionalidad del rol docente. Este resultado coincide con lo documentado por Zhang (2021), donde los estudiantes asociaban predominantemente el liderazgo con contextos de rendimiento grupal.

En síntesis, los hallazgos del presente estudio revelan particularidades significativas en la construcción de la identidad profesional y el liderazgo pedagógico en el contexto investigado. Las discrepancias observadas con investigaciones en otros entornos destacan la influencia de factores culturales, institucionales y curriculares en el desarrollo de estas competencias, subrayando la necesidad de abordajes contextualizados que respondan a las específicas necesidades formativas identificadas.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación muestran que la población estudiantil presenta características estructurales que inciden directamente en su desarrollo académico. La marcada disparidad de género (69.1% masculino vs. 30.9% femenino) refleja una segregación horizontal persistente en la carrera. Simultáneamente, se identifica un crítico problema de eficiencia terminal, donde el 29.4% de los estudiantes supera la duración formal de la carrera, fenómeno particularmente visible en la cohorte del noveno ciclo (16.2%). Esta situación señala deficiencias estructurales en el programa académico, posiblemente relacionadas con factores de rezago, oferta curricular insuficiente o dificultades en la trayectoria académica.

Se constata una significativa contradicción entre la confianza técnica y las competencias de liderazgo. Mientras el 69.1% se siente seguro exhibiendo sus talentos, predominan patrones de participación cautelosa (75.0% toma su tiempo para intervenir en público) y preferencia por el trabajo individual (42.6% vs. 29.4% que prefiere el colaborativo). Esta disociación sugiere que la formación actual no está logrando transferir la seguridad en las habilidades técnicas al desarrollo de competencias transversales esenciales para el ejercicio docente.

Existe una clara brecha entre la autoconciencia y la autoeficacia como líderes. Si bien el 82.1% identifica elementos a fortalecer en su desarrollo profesional, el 26.4% manifiesta dudas sobre su capacidad de liderazgo para enfrentar retos pedagógicos. Esta brecha se acentúa en la toma de decisiones, donde el 63.3% depende significativamente de validación externa, evidenciando una limitada autonomía profesional.

Los estudiantes presentan una concepción limitada del liderazgo pedagógico, asociándolo, predominantemente, con contextos competitivos (82.1% prefiere competencias y torneos) y estrategias organizativas (75.0% valora trabajo en grupo y establecimiento de coordinadores). La subvaloración de la comunicación asertiva como elemento central (26.4% solo la considera "algunas veces" o "nunca") y de actividades reflexivas (17.9% valora presentaciones de rendimiento) revela una concepción instrumental insuficiente para los desafíos de la práctica educativa contemporánea.

Se propone la implementación de un programa integral de intervención formativa dirigido a transformar el modelo de desarrollo de competencias de liderazgo pedagógico. Esta iniciativa debe articular estratégicamente la revisión curricular con experiencias de aprendizaje situado que prioricen el desarrollo de autonomía profesional, comunicación asertiva y prácticas colaborativas. El programa deberá incorporar mecanismos de mentoría especializada y sistemas de seguimiento personalizado que permitan cerrar la brecha identificada entre la confianza técnica y las competencias transversales requeridas para el ejercicio docente contemporáneo.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., Almonacid, A., Sepúlveda, S. y Oviedo, F. (2024). Formadores de profesores de Educación Física en América Latina: Una revisión de alcance entre 2009 y 2023 (Physical Education teacher educators in Latin America: A scoping review between 2009 and 2023). *Retos*, 58, 28-38. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106063>
- Aguilar, M., Almonacid, A., Sepúlveda, S. y Oviedo, F. (2024). Formadores de profesores de Educación Física en América Latina: Una revisión de alcance entre 2009 y 2023 (Physical Education teacher educators in Latin America: A scoping review between 2009 and 2023). *Retos*, 58, 28-38. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106063>

- Blegur, J., Haq, A. H. B. y Barida, M. (2023). Assertiveness as a new strategy for physical education students to maintain academic performance. *The Qualitative Report*, 28(3), 865-885. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5659>
- Dodt, M. y Memmert, D. (2024). The handball referee's personality through the lens of players and coaches. *German Journal of Exercise Sport Research*, 54(3), 462-475. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00926-2>
- Fernandez, J. y Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education Sport Pedagogy*, 29(2), 190-205. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Gao, X., Cheng, M. y Zhang, R. (2024). The relationship between physical activity and the health of primary and secondary school teachers: the chain mediating effects of body image and self-efficacy. *BMC Public Health*, 24(1), 562. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17914-2>
- Griban, G., Asauliuk, I., Yahupov, V., Svystun, V., Shukatka, O., Vasylieva, S., . . . Otroshko, O. (2023). Psychological and pedagogical characteristics of a teacher in the process of physical education of students. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*(15 (1)), 402-421. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/703>
- Ho, W., Rafael, K., Ahmed, D. y Xie, J. Y. Y. (2024). Women in Physical Education and their Career Development: Current Trends and Issues: Women in Physical Education and their Career Development. *International Sports Studies*, 46(2), 50-63. <https://doi.org/10.69665/iss.v46i2.45>
- Karasievysh, S., MAKSYMCHUK, B., Kuzmenko, V., Slyusarenko, N., Romanyshyna, O., Syvokhop, E., . . . Vykhreshch, V. (2021). Training future physical education teachers for physical and sports activities: Neuropedagogical approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence Neuroscience*, 12(4), 543-564. <https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/1213>
- Kiss, N., Prado, C. M., Abbott, G., Edbrooke, L., Denehy, L., Curtis, A. R., . . . Ugalde, A. (2025). Sociodemographic and clinical factors associated with low muscle mass and composition in people treated with (chemo) radiotherapy for lung cancer. *European Journal of Clinical Nutrition*, 79(4), 369-378. <https://doi.org/10.1038/s41430-024-01552-3>
- Ma, L., Chee, C. S., Amri, S., Gao, X., Wang, Q., Wang, N. y Liu, P. J. P. (2025). Impact of self-efficacy and burnout on professional development of physical education teachers in the digital age: a systematic review. 13, e18952. <https://doi.org/10.7717/peerj.18952>
- Molina, N., González, M. H., Ordíñana, D. y Baena, S. (2024). Redefining education in sports sciences: A theoretical study for integrating competency-based learning for sustainable employment in Spain. *Social Sciences*, 13(5), 242. <https://doi.org/10.3390/socsci13050242>
- Moreno, A., García, J. y De la Cruz, E. (2021). Urban-rural differences in trajectories of physical activity in Europe from 2002 to 2017. *Health Place*, 69, 102570. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2021.102570>
- Park, Y. J. J. o. P. E. y Sport. (2024). Integrating career education into physical education: Insights from the Sports DreamCatcher initiative. 24(3), 499-512. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.03061>
- Pérez, A., González, H., Guijarro, E. y Rocamora, I. (2022). Liderazgo transformacional del docente de Educación Física en Educación Infantil: una propuesta didáctica (Transformational leadership of the physical education teacher in Early Childhood Education: A didactic proposal): Una propuesta didáctica (A didactic proposal). *Retos*, 44, 864-875. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90889>
- Rojas, L. L., Orejón, M., Cuya, N. y Rivera, W. (2024). Liderazgo directivo y desempeño docente: un análisis en el contexto educativo andino. *Prometeica*(30), 59-71. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16098>
- Ruan, Z. y Liu, W. (2021). Coach authentic leadership connected with performance satisfaction and psychological well-being of team: The mediating role of team cohesion and psychological capital. *Revista De Psicología Del Deporte*, 30(1), 189-203. <https://rpd-online.com/manuscript/index.php/rpd/article/view/299/97>
- Santos, Y. Y. S. d., Culver, D. y Galatti, L. R. (2023). University-based coach education: the

- complexity of the appropriation and development of learner-centered teaching. *Movimento*, 29, e29042. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127202>
- Tang, H., Wang, J., Bao, J. y Zhang, L. J. B. M. E. (2024). Physical fitness decline and career paths: a longitudinal study of medical undergraduates. 24(1), 513. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05493-0>
- Wright, P. M., Henert, S. y Looney, M. A. (2021). Correlating Self-Efficacy for Teaching Personal and Social Development with Other Aspects of Physical Educators' Self-Efficacy. *Physical Educator*, 78(2), 163-182. <https://doi.org/10.18666/TPE-2021-V78-I2-10342>
- Yan, S., Liu, L. y Huang, Y. (2024). Research on the Role and Construction Strategies of Physical Education Associations in Higher Vocational Colleges in Promoting Vocational Skill Development. *Journal of Social Science Humanities Literature*, 7(6), 93-97. [https://doi.org/10.53469/jsshl.2024.07\(06\).16](https://doi.org/10.53469/jsshl.2024.07(06).16)
- Zhang, T. (2021). Physical education teacher motivation: A conceptual review and reconceptualisation. *Review of Education*, 9(3), e3301. <https://doi.org/10.1002/rev3.3301>