



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los centros de educación básica especial, UGEL 04. Lima, 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Policarpo Arias, Rosa Aurora (orcid.org/0000-0002-0720-8387)

ASESORES:

Dr. Asmad Mena, Gimmy Roberto (orcid.org/ 0000-0001-9630-6511)

Dra. Brizuela Lopez, Mariella Pilar (orcid.org/0000-0002-8610-4681)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2023

DEDICATORIA

A Dios por ser mi guía espiritual, a mis padres por darme la vida y a todos mis maestros por acompañarme con paciencia, conocimiento y mucha dedicación durante este tiempo de aprendizaje

AGRADECIMIENTO

A todos mis colegas docentes de Educación Básica Especial y a las personas con habilidades diferentes quienes fueron mi inspiración y motivo para lograr llegar a esta meta, asimismo, al Dr. Asmad Mena, Gimmy Roberto por su apoyo como asesor y al Mg. Saavedra Carrion, Nicanor Piter, por su orientación para la realización del trabajo investigativo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCOTEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	24
3.1 Tipo y diseño de la investigación	24
3.2 Variables y operacionalización	25
3.3 Población, muestra, muestreo	26
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	29
3.5 Procedimientos	31
3.6 Método de análisis de datos	32
3.7 Aspectos éticos	33
IV. RESULTADOS	34
V. DISCUSIÓN	48
VI. CONCLUSIONES	60
VII. RECOMENDACIONES	62
REFERENCIAS	64
ANEXOS	70

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Población	27
Tabla 2. Muestra	28
Tabla 3. Baremación	30
Tabla 4. Cruce del coaching educativo y el desarrollo profesional	34
Tabla 5. Cruce capacidad para generar confianza y el desarrollo profesional	35
Tabla 6. Cruce del aceptar no saber y el desarrollo profesional	36
Tabla 7. Cruce de la comunicación afectiva y el desarrollo profesional	37
Tabla 8. Cruce del no juzgar y el desarrollo profesional	38
Tabla 9. Cruce capacidad de dar y recibir feedback y el desarrollo profesional	39
Tabla 10. Informe del modelo de la hipótesis general	42
Tabla 11. Pseudo R2 de la hipótesis general	42
Tabla 12. Informe del modelo de la hipótesis específica 1	43
Tabla 13. Pseudo R2 de la hipótesis específica 1	43
Tabla 14. Informe del modelo de la hipótesis específica 2	44
Tabla 15. Pseudo R2 de la hipótesis específica 2	44
Tabla 16. Informe del modelo de la hipótesis específica 3	45
Tabla 17. Pseudo R2 de la hipótesis específica 3	45
Tabla 18. Informe del modelo de la hipótesis específica 4	46
Tabla 19. Pseudo R2 de la hipótesis específica 4	46
Tabla 20. Informe del modelo de la hipótesis específica 5	47
Tabla 21. Pseudo R2 de la hipótesis específica 5	47

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Coaching educativo y el desarrollo profesional	34
Figura 2. Capacidad para generar confianza y el desarrollo profesional	35
Figura 3. Aceptar no saber y el desarrollo profesional	36
Figura 4. Comunicación afectiva y el desarrollo profesional	37
Figura 5. No juzgar y el desarrollo profesional	38
Figura 6. Capacidad de dar y recibir feedback y el desarrollo profesional	39

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo determinar la influencia del coaching educativo en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Desarrollando una investigación de tipo aplicado, de enfoque cuantitativo, de método hipotético-deductivo, de nivel explicativo y con diseño no experimental, correlacional causal, estableciendo como población a 101 docentes, además, por medios probabilísticos de tipo estratificado, se pudo establecer que la muestra la conformen 81 docentes, a quienes, mediante la aplicación de dos cuestionarios debidamente validados y confiables, se pudo determinar los niveles de desarrollo de las variables.

Asimismo, por medio de la prueba de Regresión Logística Ordinal, se determinó que el modelo de coaching educativo es factor influyente sobre el desarrollo profesional, porque la significancia = $0.000 < 0.050$, llegando a desestimar la H_0 , además, los valores Pseudo R^2 , permitieron concluir que según Cox y Snell, el coaching educativo explica el 58.2 % del desarrollo profesional, de similar modo, para Nagelkerke, el 58.2 % del desarrollo profesional, llega a ser explicado por el fomento del coaching educativo desde la perspectiva docente.

Palabras clave: Coaching educativo, desarrollo profesional, práctica docente.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the influence of educational coaching on the professional development of teachers in Special Basic Education Centers, UGEL 04. Lima, 2023.

Developed under a methodological process of applied type, quantitative approach, hypothetical-deductive method, explanatory level and non-experimental design, causal correlational, determining as population 101 teachers, in addition, by stratified probabilistic means, it was possible to establish that the sample is composed of 81 teachers, to whom through the application of two questionnaires duly validated and reliable, it was possible to determine the levels of development of the variables.

Also, by means of the ordinal logistic regression test, it was determined that the educational coaching model is an influential factor on professional development, because the significance = $0.000 < 0.050$, dismissing the H_0 , in addition, the Pseudo R² values, allowed to conclude that according to Cox and Snell, educational coaching explains 58.2% of professional development, similarly, for Nagelkerke, 58.2% of professional development, is explained by the promotion of educational coaching from the teacher's perspective.

Keywords: Educational coaching, professional development, teaching practice.

I. INTRODUCCIÓN

Desde el campo internacional, la UNESCO (2020) realizó una investigación en donde las políticas de formación docente y de desarrollo profesional, no han ido ocupando un lugar prometedor y creciente en las agendas de los distintos gobiernos latinoamericanos, por lo que preocupa que no elevar la calidad educativa influya sobre el desarrollo del profesionalismo docente, además, la existencia de resultados insuficientes de datos disponibles acerca de las propuestas de diversos países para el desarrollo profesional, han provocado mala intervención y fortalecimiento de aspectos claves para promover procesos educativos de calidad, por ende, el escaso conocimiento no permite analizar y comparar la tendencia o punto de referencia de orientación un programa de formación.

Por otro lado, la UNICEF (2020) manifestó que si bien países latinoamericanos han incidido sobre el esfuerzo de profesionalizar a los docentes y proveer de conocimientos sobre estrategias educativas, los últimos datos que se han puesto a disposición indican aún la existencia de necesidad de desarrollo profesional docente, debido que solo el 83.0 % y 78.0 % de docentes de primaria y secundaria han sido formados, culminando con la sugerencia de seguir aportando e induciendo a la participación de programas que mejoren su desarrollo profesional, para promover el aprendizaje y fortalecer la habilidad estudiantil

Asimismo, el Banco Mundial (2021) resaltó el rol de los docentes debido que son ellos, quienes no simplemente van a enseñar, porque deben brindar su apoyo a los estudiantes para que adquieran competencias y resuelvan problemas, analicen, se enfoquen en trabajos difíciles, piensen creativamente, y se comuniquen con otros, pero en ciertos lugares, por necesidad y falta de docentes, los sistemas educativos como de Malawi, dotan de docentes solo a las zonas urbanas y en las rurales cada docente debe enseñar a cerca de 151 estudiantes, lo cual evidencia que a pesar de la voluntad es complicado poder desarrollar una sesión, además, la poca fortaleza del docente evidencia poco desarrollo profesional.

En referencia al ámbito nacional, la UNICEF (2022) ha destacado que para promover el aprendizaje del estudiantado, el profesorado en conjunto con el personal directivo y los aliados estratégicos deben poner bases para abordar un proyecto en el que se priorice como meta conjunta poder proporcionar climas

saludables donde se pueda desarrollar los aprendizajes y los estudiantes se sientan seguros de llegar, en ese sentido, se puede constatar que la falta de trabajo en equipo, bajo desarrollo profesional docente, explotación de propuestas de innovación de los docentes y descalificación de iniciativas para el cambio de método de enseñanza, vuelven una rutina el proceso educativo.

De similar manera, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, mencionó que derivado de los hallazgos vinculados con el aprendizaje atraídos por las buenas prácticas docentes, el Perú se ubica por debajo del rendimiento medio (400 puntos) basado en los exámenes PISA, lo que da a pensar que entender la manera en la que los estudiantes aprenden y los docentes enseñan es una preocupación que debe ser atendida por la política educativa nacional, esperando proporcionen prioridad en materia de política a la formación docente, por lo que preocupa que el desarrollo profesional se percibe descuidado y por ende no aporten a la obtención de resultados que se han proyectado y se esperan conseguir en materia educativa (OCDE, 2019).

Además, la UNESCO (2019) en Perú, mencionó que la política interna en materia educativa debe ser integral, suponiendo la vinculación de programas que aporten al desarrollo profesional docente, asociado con su evaluación constante, mejora de condición de trabajo y revaloración de su carrera magisterial, por trabajos realizados con anticipación presentaron que el sistema de formación, demostró baja calidad educativa, oferta inapropiada de carrera, inexistente desarrollo profesional proyectado a futuro, desvinculación con entidades regionales y deficiencia en cuestión pedagógica, lo cual evidencia un sistema formativo de desarrollo profesional docente fragmentado, expresados en altos niveles de necesidad no cubierta de aprendizaje alejado del ambiente donde se desarrollan los estudiantes.

Finalmente, desde la perspectiva local, en seis Centros de Educación Básica Especial, en Lima, se evidencia que el entorno en donde se tiene lugar la aplicación de los aprendizajes se evidencia cierta influencia por lo que toma en cuenta el personal de mayor jerarquía como los coordinadores y directivos, no dejando solturas y propuestas de intervención del personal docente, además, el inadecuado acompañamiento y baja supervisión, no aportan a la transferencia del aprendizaje, porque lo programado no se ha considerado, evidenciando procesos educativos

improvisados, asimismo, la no consideración de la demanda y necesidad de aprendizaje y el contexto del estudiante ha permitido percibir poco desarrollo de aprendizaje significativo y no fomento a plenitud la transferencia del aprendizaje, por la poca iniciativa de aportar al desarrollo profesional docente de parte de la directiva implica mayor esfuerzo que genera desmotivación docente.

Ante lo mencionado, se desprende como problema general: ¿Cómo influye el coaching educativo en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica especial, UGEL 04. Lima, 2023; y como problemas específicos: (1) ¿Cómo influye la capacidad para generar confianza en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023?; (2) ¿Cómo influye el no aceptar no saber en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023?; (3) ¿Cómo influye la comunicación en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023?; (4) ¿Cómo influye el no juzgar en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023?; y (5) ¿Cómo influye el dar y recibir feedback en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023?

Cabe agregar que sobre el estudio, se justificó, comenzando desde la perspectiva teórica, porque se produjeron procesos de búsqueda de datos, en diferentes repositorios, como también en bibliotecas virtuales y revistas científicas indexadas, construyendo un sustento teórico que permitieron conocer más sobre el coaching educativo y el desarrollo profesional, los cuales fueron aplicados, con la meta de generar mayor conocimiento actualizado, aportando a proponer tentativamente opciones para dar respuesta a los problemas propuestos, también gracias a lo realizado por Cueto (2021) se determinó los niveles del coaching educativo, y de similar manera lo propuesto por Jaramillo (2021) el cual aportó su perspectiva para también determinar los niveles de desarrollo profesional.

En referencia a la perspectiva práctica, se justificó el trabajo, debido que se pudo establecer el desarrollo de las variables desde la mirada de los docentes, se llegó realizar un análisis de los mismos, con la meta de proporcionar tal información al centro educativo básico especial en donde se realizó la investigación a fin, de

poner en mesa, las acciones que se desarrollaron para poder fortalecer o brindar apoyo bajo métodos, estrategias, talleres o entablar grupos de aprendizaje, con miras a beneficiar a los docentes, debido que tales acciones aportaron mejoras el proceso educativo y aportar novedosos métodos de enseñanza que influyen sobre el aprendizaje estudiantil.

Y, también se justificó desde lo metodológico, al haber identificado de cada variable las dimensiones respectivas, seleccionando de la definición de las mismas los indicadores, que permitieron proponer interrogantes y de esa forma construir un instrumento para cada variable, los cuales fueron validados desde la verificación de la claridad, relevancia y pertinencia de los ítems, como también confiables al haber sido expuestos a una prueba piloto, lo cual generó que los resultados que se obtuvieron posean objetividad y sean fiables, asimismo, los instrumentos van a poder utilizarse en futuras investigaciones sin inconvenientes.

De similar manera, se propone como objetivo general: Determinar la influencia del coaching educativo en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; y de igual manera se propuso como objetivos específicos: (1) Establecer la influencia de la capacidad para generar confianza en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; (2) Establecer la influencia del aceptar no saber en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; (3) Establecer la influencia de la comunicación en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; (4) Establecer la influencia del no juzgar en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; y (5) Establecer la influencia de dar y recibir feedback en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Y finalmente, se ha determinado como hipótesis general: El coaching educativo influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; de similar forma, se ha propuesto como hipótesis específicas: (1) La capacidad para generar confianza influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros

de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; (2) El aceptar no saber influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; (3) La comunicación influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; (4) El no juzgar influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023; y (5) El dar y recibir feedback influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

En cuanto a los antecedentes, se tomó en cuenta lo realizado por Fauta et al. (2023) quien determinó la relación de la formación profesional con el desempeño docente en Cotopaxi, México, desarrollado desde un enfoque mixto y de nivel correlacional, donde la muestra fue compuesta por 50 docentes, además, por medio de la aplicación de dos cuestionarios denominado IACD que posee tres dimensiones se recabaron datos de los fenómenos. En cuanto a los hallazgos el 10.0 % de docentes evidenció poseer aceptable formación profesional y el 90.0 % en nivel correcto, además, por intermedio del Rho de Spearman, se pudo constatar que existe vínculo significativo entre los fenómenos, porque la relación se valoró en 0.926, llegándose a interpretar como positivo y alto, por tal motivo, se afirmó que los altos niveles de formación profesional de los docentes, da a entender que existe mayor nivel de desempeño docente. Lo cual aporta que desde la consideración de la participación en cursos, talleres o capacitaciones constantemente se aporta al desempeño docente y mejora en la práctica pedagógica del mismo.

Asimismo, Putri et al. (2019) realizó un estudio donde determinó la relación del desarrollo profesional y la competencia del profesorado en Pidie, Indonesia, llevado a cabo desde un enfoque cuantitativo, y de profundidad correlacional, donde 30 integrantes fueron los que participaron de la investigación y los cuales, mediante la aplicación de cuestionarios, donde se preguntó sobre la opinión de su formación y perspectiva de su competencia como docente. Sobre los resultados, el 100.0 % de docentes se siente satisfecho por la capacitación que se le impartió y el 99.0 % evidenciaron poseer actitud positiva sobre su competencia al ser incorporado al trabajo formativo. En referencia al análisis de su correlación, se llegó a establecer que la significancia fue de 0.000 y el valor correlacional de 0.756, interpretado como positivo y alto, lo cual llevó a afirmar que el desarrollo profesional docente genera impacto positivo en su competencia. Por ello, se evidencia que la participación en cursos de formación consolida su conocimiento para una buena práctica en aula.

También se consideró el trabajo de Inca (2022) donde se evidenció la incidencia del coaching académico sobre las habilidades directivas en Guayaquil, Ecuador, llevado a cabo desde una perspectiva propositiva y de nivel explicativo, donde la muestra fue formada por 44 docentes, además, se utilizaron dos

cuestionarios, validados y de 0.800 de confiabilidad. Respecto a los resultados, se llegó a determinar que el 2.3 % de docentes participantes mencionó que el coaching académico se encuentra medianamente desarrollado y el 97.7 % desarrollado, además, por medio del Rho de Spearman, se calificó el vínculo en 0.561, siendo este positivo y moderado y de la prueba de R2, el 51.0% de las puntuaciones de las habilidades directivas son causadas por el desarrollo del coaching académico.

De similar manera, Aishath et al. (2021) determinó el vínculo del desarrollo profesional y sus competencias en Maldivas, Sri Lanka, cuyo proceso metodológico fue cuantitativo y de alcance correlacional, donde llegaron a participar 171 docentes de tiempo completo y parcial de entidades públicas y privadas, donde el 3.2 % posee diploma de docente, 14.1 % bachiller, 74.4 % maestría y 8.3 % son doctores, además se le proporcionó un cuestionario estructurado en línea con la finalidad de recoger datos. Respecto a los resultados, se pudo constatar que la significancia $=0.008 < 0.05$, asimismo, el valor $r=0.232$, llegando a constatar que existe coherencia significativa, por tal motivo, se afirmó que la participación en programas de actualización que aporten al desarrollo profesional docente evidencia mejorar en sus competencias en la enseñanza. En tal sentido, la participación en congresos o actualización docente eficaz sobre temas y áreas necesaria para los docentes aporta pertinencia a su proceso educativo.

Culminando los antecedentes internacionales, Fazil et al. (2022) establecieron la relación del desarrollo profesional con el rendimiento en la enseñanza en escuelas de secundaria de Pakistán, realizado bajo un enfoque cuantitativo y de profundidad investiga correlativa, además se llevó a cabo desde la participación de 60 docentes del sistema educativo inclusivo, a quienes para recabar datos se les proporcionó dos cuestionarios de escala de desarrollo profesional (PDS) y la de evaluación de rendimiento (PES), los cuales son estandarizadas y evidenciaron estar validadas y ser confiables porque obtuvieron 0.940 y 0.950 de fiabilidad. Asimismo, el 6.2 % mencionó que su desarrollo profesional se encontró muy bajo, 30.6 % bajo, 20.2 % en nivel medio, 34.0 % avanzado y 9.0 5 muy avanzado, además, por intermedio de la relación de Pearson, se constató que la significación se calificó en 0.000, y que el vínculo fue de 0.978, siendo este muy alto y positivo, lo cual llevó a aseverar que los niveles altos de

desarrollo profesional evidencian altos niveles de rendimiento en la enseñanza. Esto aporta debido que al momento de prepararse y preocuparse por su profesionalismo se obtienen buenos resultados que derivan del conocimiento de nuevas prácticas inclusivas.

Respecto al ámbito nacional, Ulloa y Oseda (2021) establecieron la codependencia del coaching con la competencia digital en Trujillo, desarrollando un tipo de trabajo cuantitativo y nivel explicativo, además, por medios probabilísticos se estableció que la muestra la conformen 113 docentes, además, para recoger datos, se construyeron dos cuestionarios, que debidamente se han podido validar por juicio de especialistas y también se estableció su confiabilidad al llevar a cabo un ensayo. Referente a los hallazgos, el 3.5 % del profesorado mencionó tener nivel medio de desarrollo del coaching y el 96.5 % alto, además, la relación se valoró en 0.680 y mediante la regresión lineal, se constató que el coaching explica el 41.6 % de la variabilidad de la competencia digital. En tal sentido, la investigación aporta evidencia que la implementación del coaching educativo brinda soporte al desarrollo profesional del docente a través de la competencia digital.

Asimismo, el trabajo de Cárdenas et al. (2022) llegó a establecer la incidencia del coaching para mejorar el desempeño docente en beneficio de la gestión educativa en Huancayo, desarrollado desde un enfoque cuantitativo, aplicado y de nivel explicativo, siendo la muestra integrada por 79 docentes separados en dos grupos, además, para recabar datos, se aplicó un cuestionario sobre el desempeño de los docentes a partir de la identificación de seis dimensiones, también se utilizaron para el desarrollo del programa fichas, encuestas y listas de observación. Respecto a los resultados, se constató que el grupo control posee una desviación típica de salida de 6.12525 a diferencia del experimental de 12.93058 con una media de 104 y 120 respectivamente, lo cual evidencia el efecto del coaching sobre el desempeño docente, además, el valor de Chi-cuadrada fue de 93.2353 para el grupo control frente a lo encontrado en el grupo experimental valorado en 100.0667, lo cual permitió concluir que el programa de coaching posee eficacia sobre el desempeño docente en beneficio del manejo educativo, derivando a mejoras en la calidad de los procesos educacionales.

También Malpica (2020) evidenció haber determinado el vínculo del

coaching educativo y la motivación sobre el desempeño docente en Miraflores, realizado desde un enfoque cuantitativo y de nivel correlacional, el cual contó con una muestra de 116 docentes. Sobre los instrumentos, se edificaron tres cuestionarios, validados y confiables. Referente a los hallazgos, el 8.6 % de docentes calificó al coaching educativo como deficiente, 62.1 % regular, 27.6 % bueno y finalmente 1.7 % excelente, asimismo, mediante la regresión lineal múltiple, se apreció que tanto el coaching educativa y la motivación causan efecto sobre el desempeño docente, donde la relación de Pearson fue de 0.950 y el valor R^2 fue de 0.902, llegando a confirmar que el 90.2 % de variación del calificativo del desempeño docente es producto del calificativo del coaching y la motivación.

De similar manera, se consideró lo propuesto por Pinedo et al. (2023) debido que determinó el vínculo de la competencia digital y el desarrollo del profesionalismo en Comas, desarrollando el trabajo desde una propuesta metódica de alcance correlacional y de enfoque cuantitativo, asimismo, la muestra llegó a ser conformada por 70 docentes. Además, se construyeron dos cuestionarios, los cuales pasaron por una rigurosa prueba de validez y confiables. Respecto a los resultados, se seleccionó para tal fin la prueba de Spearman, porque la información no evidenció tener distribución normal, en tal sentido, la significancia fue valorada en 0.002 y el vínculo entre las variables en 0.360, lo cual llevó a interpretarse como positivo y moderado, en tal sentido, se concluyó dando a entender que el fomento de las competencias digitales aporta al docente bases para llevar a cabo excelentes procesos educativos evidenciando un fortalecimiento de su desarrollo profesional.

Finalmente, Soto et al. (2022) establecieron la relación de la plataforma educativa virtual con el desarrollo profesional docente en Lima, llevado a cabo desde un enfoque cuantitativo y de nivel correlacional, donde la muestra la conformaron por 91 docentes, asimismo, se aplicaron dos cuestionarios, las cuales se validaron y también evidenciaron poseer alta confiabilidad. Respecto a lo encontrado, se determinó que el 1.1 % de docentes evidencia bajo desarrollo profesional, 40.0 % en nivel regular y 58.9 % destacado, por otro lado, mediante la consideración del Rho de Spearman, se pudo constatar que la significación se valoró en 0.000 y la relación fue de 0.667, llegando a la conclusión que la utilización destacable de la plataforma educativa virtual, brinda sustento al desarrollo

profesional docente mejorando los procesos educativos considerados para abordar ciertos temas.

Respecto a la perspectiva filosófica vinculada con el fomento del coaching, se basa en el pensamiento filosófico existencial, debido que el coaching hace uso de ello siguiendo implícitamente lo que ha postulado Martín Heidegger, el cual se llega a nutrir de disciplinas como el campo psicológico, pensamiento sistemático, ontología del lenguaje, entre otros, asimismo, hace uso de herramienta que invita a la revisión de la creencia que impregna la emoción y que además, es la que impulsa o coarta las acciones que lleva a cabo las personas, por ende, cuando la emoción llega a ser negativa a la experiencia de situaciones preocupantes afecta a las personas al punto de permitir que se desencadene una gran gama de procesos que altera la función normal de su cuerpo (Mora, 2022).

Referente a la base teórica, se destacó la Teoría denominada Empowerment, propuesta por McClelland, para proporcionar soporte al entendimiento del coaching educativo, considerado como una de las competencias a desarrollar en el ambiente organizacional, porque determina las particularidades propias de la personalidad, prediciendo que se consiga el éxito en los ambientes de trabajo organizacional de un determinado sector laboral, en tal sentido, Alles (2017) acotó que el empowerment es un término usado en temáticas de management, el cual hace referencia al empoderamiento, delegación o facilitación, basado en dos puntos de vista, uno referido a una metodología de trabajo cuya finalidad es acercar lo más que se pueda a la toma de decisión al instante en donde los hechos se han de suscitar, otra perspectiva, da a entender que el empowerment, es considerada como una de las competencias o capacidades de las personas.

Asimismo, para el sustento del coaching educativo, se ha llegado a considerar el modelo denominado cuatro pilares para el fomento del coaching educativo, asociado con el proceso de interacción automática, que viene a ser una edificación de gran necesidad el cual permite evidencia que existen relaciones de alto compromiso y empoderamiento, dando a conocer la promoción vivificante de acciones llevadas a cabo por el personal que toma el papel de la persona de apoyo al profesorado (Kimsey-House et al., 2014).

Asimismo, es preciso dar entender que los pilares antes mencionados

poseen la creencia que: (1) La persona por naturaleza posee creatividad, es un ser completo y lleno de recursos, porque se tiene la creencia que toda persona posee ciertas capacidades que brindar soporte a la búsqueda y propuesta de respuestas, selección y acción, recuperando una situación que no sale como se espera, además de ser capaz de desarrollar su aprendizaje constantemente, (2) El coach se centra en las personas, referido a una percepción incidente sobre las acciones de las personas y de su misma vida, suponiéndose que se escucha a diferente nivel, (3) Bailar instantáneamente, derivado de un intercambio de dinamismo, al entablar conversaciones con sus pares, y (4) Suscitar el cambio, dando a conocer lo claro y las posibles acciones llevadas a cabo para que se desarrolle la actividad que se quiere abordar a partir del apoyo motivacional del coach (Kimsey-House et al., 2014).

Referente a la corriente filosófica, al hablar del coaching se habla de un sustento existencial, que se ha de caracterizar debido a que posee como sustento entender que el vivir de los humanos deriva de una manera de pensamiento subjetivo, debido que las responsabilidades hacen énfasis en las acciones llevadas a cabo a decisión y realización propia de los seres humanos, es decir, que Martínez (2016) manifestó que la presente filosofía existencial tiene una percepción del universo donde la vida no tiene un direccionamiento a priori, porque al momento de dar a entender y manifestar que hablar de una entidad celestial deriva en una perspectiva de ser no real, lo cual incide en que todo significado de lo que es vida va perder su sentido, manifestando la posibilidad de solo entablar conversaciones sobre el direccionamiento que cada persona le proporciona y de la valoración que uno le pueda dar a su creencia.

Referente a la base conceptual, se entiende al coaching según D'Addario (2013) como la causa de relaciones de alta transparencia donde los denominados entrenadores (coach) y las personas o un conglomerado de personas que están sumergidas y son parte de las transformaciones, evidencia necesariamente desarrollar búsquedas de caminos para realizar una actividad pero que esta ser de mayor eficacia, con motivo que se pueda alcanzar las metas que se determinaron con anticipación, utilizando como soporte para dar firmeza a dichos procesos los propios recursos que se encuentra a su disposición y de las habilidades que tales

personas han llegado a desarrollar, en ese sentido, el coaching, se asocia con actividades conducentes con miras a lograr avances significativos o desplazamientos de los coachee o de las personas que llegan a ser acompañadas hacia contextos de mayor eficacia.

Aportando a lo manifestado, la Asociación Española de Coaching, manifestó que la palabra coaching es entendida como la transformación que brinda soporte al proceso de acompañamiento, donde una persona profesional denominada coach, proporciona acompañamiento a las personas o coachee para que puedan conseguir alcanzar sus metas, incluso aunque el coachee no pueda llegar a sospechas que se le está proporcionando apoyo para tal consecución y logro personal, por tal motivo, el coaching evidencia tener las funciones de acompañamiento y de proporción de opciones de despliegue de una serie de estrategias y componentes necesarios para que toda persona mediante sus experiencias y consideración de procesos necesarios pueda dirigirse a llevar a cabo eficientemente su labor con miras a logro de sus metas (ASESCO, 2018).

Cabe manifestar también que de acuerdo con Beuchot y De la Vega (2017) abordar el entendimiento del coaching deriva de hablar de transformaciones y desarrollo hermenéutico que se ofrece a los observadores cuya meta es la de examinar sus propias acciones a partir de la mirada de otros, de tal manera, la persona coach, posee el papel de convertirse como un espejo para las personas a quien está acompañando, sin juzgamiento pero con profundo respeto a las acciones llevadas a cabo por el coachee, de modo que se brindan acciones incidentes en la promoción de procesos de autoevaluación, cuyo objetivo radica en el análisis, la interpretación que aporta la posibilidad a generar actuaciones muy prometedoras que llegan a armonizar con la valoración, misión y visión de las personas acompañadas.

En relación al término coaching educativo, se llega a entender como una disciplina que brinda soporte a la promoción de nuevos métodos para la enseñanza docente, lo cual promueve procesos de entendimiento del proceso de aprendizaje propiamente dicho, por tal motivo, tiene como finalidad abordar los contextos en donde se suscita el aprendizaje, analizando el procedimiento que se debe realizar para promocionar el conocimiento, tomando en cuenta la conceptualización

personal sobre el talento, las cualidades, habilidades, actitudes, competencias, perspectivas, modelos mentales, juicios de valor, emociones, creencias de ambas partes (estudiantes y docentes), valoración del proceso educativo y un profundo análisis sobre los procesos llevados a cabo y la causalidad e incidencia del vínculo académicos, personales y profesionales que se suscitan dentro de los diferentes contextos escolares (Bou, 2013).

Del mismo modo, Cueto (2021) ha calificado al coaching educativo como el soporte a la práctica individual de los escolares, debido a que promueve procesos apuntando a futuro, incidiendo sobre la potenciación de estrategias que aporten a que desarrolle sus aprendizajes, en lugar de establecer de manera genérica el proceso educativo a realizar, por lo manifestado, se evidencia la gran necesidad del reforzamiento y desarrollo del conocimiento de una serie de métodos y utilización de los recursos que estén a su alcance, y que les facilita los docentes, con miras a la propuesta y construcción de estrategia que brinden soporte al vínculo con sus estudiantes, brindándole abordar en conjunto metas comunes, desde la promoción de su motivación y desarrollo del compromiso estudiantil, que fortalezca su autonomía, e incida sobre su curiosidad y responda a sus inquietudes para apoyar al desarrollo de su aprendizaje.

Cabe resaltar que el coaching educativo posee una serie de fases, que pueden ser aplicados al profesorado y a los orientadores como también a todas las familias, cuya finalidad se basa en acompañar constantemente a los escolares, por ende, se evidencian cuatro fases del modelo denominado SER MÁŠ: (1) Sintonía, referido a la determinación de lazos de confianza entre los acompañantes (coach) y la persona que se están acompañando (coachee), (2) Escucha, el cual considera el proceso socrático, donde el diálogo aporta facilidad al autoconocimiento de parte de los escolares, (3) Reencuadre, basado en la liberación de la creencia limitante cuya meta es el crecimiento y el vivir a plenitud, (4) Metas, fase donde se determina una gran gama de metas, es decir, apuntando a donde se quiere llegar, encaminando los esfuerzo a lo que quiere llegarse, (5) Acción, vinculado con la construcción y realización de la planeación acción, es relevante que se tenga en mente recoger y organizar todo el proceso para que se evite posibles distorsiones o modificatorias al incidir sobre el cambio, y (6) Sostenimiento, donde se constata

que el trabajo del coach, es brindar soporte y sostén al esfuerzo, previniendo algún retroceso innecesario del proceso (Goldvarg y Perel, 2019).

Para poder aprender a ser coach, debe de pasar por un riguroso proceso de aprendizaje donde se evidencian cuatro niveles: (1) Incompetencia subconsciente, se da cuando no se ha podido oír jamás acerca de algún tema, como por ejemplo del coaching, y por ende no se sabe que la persona no sabe acerca de ello que si existe, (2) Incompetencia consciente, basado en oír algún tema, que la persona es consciente pero que no se sabe sobre tal tema, como por ejemplo se puede hablar de coaching, pero se sabe que no poseemos en conocimiento necesario de ese tema, (3) Competencia consciente, asociada a la temática que se oye e interesa, por ello, se ha comenzado a aprender, leer, practicarlo, y luego de un tiempo se ha podido adquirir ciertas competencias para llevarla a cabo, haciéndolo muy conscientemente, con miras a la obtención de mejores resultados, y (4) Competencia subconsciente, luego de un tiempo de estudiar y practicar se llega a ser coaching, o lo que se eligió aprender, que al inicio no se tenía conocimiento de su existencia y en lo que se dice ser empeñoso, logrando llevarlo a cabo naturalmente (Menendez, 2014).

Además, el coaching educativo tiene como meta brindar fortaleza e incrementar el aprovechamiento y fortalecimiento del conocimiento estudiantil conscientemente, involucrándolos en el proceso educativo, creando procedimientos que evidencien novedosos métodos para la proporción de pautas que aborden la solución de diversos problemas escolares, es decir, como una darse cuenta, acerca de lo que se pasa desapercibido, brindando apoyo a los estudiantes para que puedan salir de su comodidad, desde la propuesta de preguntas de generen procesos de reflexión, asimismo, el coaching educativo, permite hacerles ver a los estudiantes que pueden abordar el problema de diferentes formas que le aporte eficiencia a la estrategia que vaya a seleccionar, cuya finalidad es que obtenga mejores resultados de lo que ha llegado a obtener con anterioridad, también, brinda soporte al vínculo con sus compañeros, desarrollo de la empatía y mejor aprovechamiento académico, comunicación asertiva y desarrollo del liderazgo (Bou, 2013).

Cabe agregar, que Rodríguez (2019) manifestó que el tipo de coaching educativo sucede similar a lo que pasa en el coaching general, el cual llega a variar asociado a las personas y su capacidad a la que se está dirigiendo como también la meta y finalidad, acciones y maneras de aplicarla, sea personal, entre pares o grupales, y también varía de la metodología que se pueda usar sea ontológica, sistemática, considerando el desarrollo emocional, cognitiva, o bien suele ser una combinatoria de acuerdo a la necesidad de los procesos en cuestión, en ese sentido, en la formación inicial, se da el peor coaching porque los estudiantes resuelven problemáticas instruccionales y reflexión acerca de la situación pedagógica cooperativo mediante el amigo crítico, también en formación permanente se desarrolla el coaching entre docentes del mismo nivel, otra modalidad es centrado en la materia y contenido, el instructivo y cognitivo, que se orienta a desarrollar el aspecto y herramienta cognitiva del docente.

En el espacio educativo el coaching impulsa al estudiante a fortalecer sus objetivos escolares en su Institución Educativa. De la misma manera se aplican en los docentes que optimiza su potencial como persona y profesional creando conciencia y responsabilidad en ellos (Capstick et al., 2019).

En cuanto a las dimensiones, se llegó a considerar lo investigado por Cueto (2021), quien llegó a establecer cinco dimensiones consideradas como destrezas para ser un docente coach lo cual aporta a evidenciar si se está llevando a cabo un buen coaching educativa, en ese sentido, a continuación, tales dimensiones se pasan a redactar:

La primera dimensión es la capacidad para generar confianza, considerado como pilar del coaching escolar, porque para que toda iniciativa a tener buenos resultados debe implementarse sin contratiempo alguno, lo cual es gran necesidad para que fluya y se relacione de manera saludable tanto con las familias y con los escolares, pero se debe tener en consideración que promover la confianza deriva de una justificación personal, una creencia que se determina asociada a la conducta observable en otros y que lleva a fijar una percepción o creencia, por tal motivo, el docente coach aporta al favorecimiento de la confianza cuando muestra gran interés por el bienestar estudiantil. Posee integridad, es honesto y sincero, determina acuerdos con alta claridad y cumpliendo lo prometido, evidencia respeto

a lo que piensas sus estudiantes y su manera de aprender y ser y finalmente apoya y anima a la generación de comportamientos y acciones saludables.

La segunda dimensión es el aceptar no saber, relacionado como un desarrollo personal auténtico, no buscando que los estudiantes lo vean como referente único de fomento del conocimiento, y en la peor situación solo una percepción de él, es decir, que debe no saber con motivo de promocionar el desarrollo del pensamiento y descubrimiento de los escolares, a que puedan aprender a brindar respuesta a las interrogantes de qué cree Ud., lo cual va aportar que la mente de los escolares llegue a ser explorada por ellos mismos, lo complicado de llevar a cabo tal acción es que el docente se desacostumbre a ser el que sabe todo, cuando es tal conocimiento al que se adjudica la autoridad y el respeto que se gana en el ambiente escolar, sin embargo, tales acciones son poco sustentables y un tiempo reducido le queda a la autoridad de los docentes si solo se refiere a los conocimientos, porque la información en la actualidad es pública y fácil de obtener; cabe resaltar, que se refiere a la capacidad de determinación de ambientes seguros para fomentar el aprendizaje y también reconocer las emociones del equipo, esperando establecer las necesidades de cada estudiante.

La tercera dimensión es la comunicación, el cual se desarrolla a partir de la vinculación de dos destrezas, la primera referida a la escucha activa, debido que uno escucha en la forma como lee siendo este un rasgo de gran relevancia que establece la calidad de la manera de escuchas al momento de conversas, sea con los estudiantes o los padres de familia, donde necesariamente debe fluir la actitud paciente y no ansiosa por conocer cómo va culminar lo que se está llegando a contar, además, la otra destreza se asocia a la expresión, la cual no se traduce como la capacidad de conversación con mayor uso de palabras, sino que se basa en la transmisión del ideal con claridad y de manera concreta haciendo uso de una reducida cantidad de expresiones.

La cuarta dimensión es el no juzgar, derivado de la aceptación hacia los otros como seres auténticos, teniendo el pensamiento que el profesorado denominado coach, reconoce que un proceso común deriva de una escucha activa de lo que piensan, sienten y actúan los estudiantes de una manera diferente a la suya, por ello, el no juzgar, hace referencia a la separación de lo que se piensa con la meta

de poder suprimir el pensamiento de rechazar o apegarse a que pueda generar el pensamiento o acción de los otros, lo cual va aportar a que los docentes se enfoquen y continúen laborando para que refuercen el estado de confianza del proceso basado en soporte para el aprendizaje y acompañamiento del personal estudiantil, como también apoyando a un buen sustento a las familias.

Finalmente, la quinta dimensión es dar y recibir feedback, la meta de la presente destreza incide sobre proporcionar valor y brindar energía, por ende, si no se maneja de la mejor manera termina desencadenando discusiones o críticas lo que puede ocasionar efecto opuesto a lo que se está esperando, es decir, que el feedback relacionado con el coaching aporta a que se reconozca el compromiso y el avance hacia la meta planteada, lo cual brinda soporte a tomar consciencias de lo sobresaliente de la acción que se ha considerado y refuerza la seguridad de que se siga de esa manera en la que se optó (Cueto, 2021).

En cuanto al sustento teórico, la Teoría de la Autodeterminación, se seleccionó para poder profundizar y explicar el estudio del desarrollo profesional, debido que se tiene presente que llevar a cabo procesos motivacionales es un punto clave en la discusión asociada a transferir el conocimiento, por lo que la meta central es el de fomentar la motivación en el personal docente para que la transferencia del conocimiento sea óptimo, en tal sentido, la autodeterminación llega a explicar la manera como las personas experimentan el crecimiento y florecimiento mediante la satisfacción de tres aspectos psicológicos básicos, considerados universales e innatos para el profesorado, como lo es:

(1) la autonomía, referido a lo necesario del docente para ejercer con libertad su voluntad y llegar a la experimentación de un sentir de volición o ganas de tomar una decisión personal, (2) la competencia, relacionado con los deseos del docente para incidir y ser eficaz en su ambiente, para poder ejercer control y llegar a afrontar exitosamente ciertos desafíos, y (3) la relación, referido al deseo del docente para asociarse con los demás, de sentirse unido, amado y apoyado, extendiendo la determinación de climas organizacionales que aporten a su crecimiento personal y profesional (Jaramillo, 2021).

En referencia a las bases conceptuales, se entiende según Vélaz y Vaillant (2011) al desarrollo profesional como una ocurrencia en medida en que se incurra

en alguna condición básica, es decir, que se asocia con la formación continua, anclándose como práctica cotidiana del profesorado y asociado a las problemáticas del proceso educativo, por ende, a partir de tal anclase se posibilita la promoción de procedimientos, reflexivos, reestructuradores y también aportan a conceptualizar la nueva visión y propuesta de desarrollo de ciertos métodos y estrategias que lleguen a brindar orientación a la mejora de los procedimientos educacionales y de comprensión del personal estudiantil.

De similar modo, la comprensión de la actividad docente, como el proceso formativo continuo basado en tres fases, la de formación inicial, inmersión a la carrera docente y en la trayectoria profesional bajo el ambiente escolar que se llega a extender a lo largo del tiempo de servicio docente, en ese sentido tal continuidad formativa, hace énfasis en el desarrollo profesional, que llega a ser el desempeño y el reforzamiento del aprendizaje del profesorado durante su transcurso en la carrera profesional, proceso individual y llevado en conjunto donde participa el profesorado asociado al ambiente de trabajo, referido también a la conducta del profesorado que aporta a la mantención de su curiosidad intelectual y de índole profesional asociado a sus acciones por medio de una actitud constante de indagación, tentativa de interrogantes y problemas en búsqueda de posibles soluciones (De la Vega, 2021).

De similar manera, Jaramillo (2021) mencionó que el desarrollo profesional se refiere a una iniciativa de aquella actividad organizada de manera formal por una entidad educativa para el fortalecimiento del conocimiento, la competencia y la habilidad de sus docentes, cuya finalidad es de brindar soporte a su desempeño asociado a temas sobre el desarrollo de eficaces procesos educativos, es decir, que se refiere a la promoción de espacios de reflexión y promoción de conocimientos nuevos, al instante que se proporciona medios para que enriquezcan su aprendizaje y habilidad como docentes, aportando a la mejora de los procedimientos escolares, apuntando a brindar al estudiantado lo que esperan.

Además, hablar del desarrollo profesional, según la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI (2013) incide sobre hablar de las competencias desarrolladas por el docente, llegando a identificar cuatro capacidades:

- (1) Capacidad de comprensión y diagnóstico de situaciones, procesos y

sistema, donde el profesorado se llega a encontrar ante grupos de escolares en edades establecidas, dentro de una entidad, contexto, barrio o comunidad y debe poseer la capacidad de diagnosticar, en grupo con otros colegas de la escuela, (2) Capacidad de diseño, desarrollo y valoración personalizada del currículo, es decir que el docente con sus colegas son quienes deben concretar la propuesta curricular, no otras entidades, llegando a concretar el diseño, fortalecimiento y valoración personalizada, (3) Capacidad de diseño, construcción, contexto y comunidad de aprendizaje, basado en que el aprendizaje debe ser importante y permanente como subproducto del buen vivir de ambientes educativos de gran aprovechamiento y (4) Competencia de aprender a autorregular y desarrollar procesos como profesional durante toda la vida, referido a la necesidad de fortalecer las competencias del profesorado, como también su capacidad para trabajar colaborativamente, y poder aprender para que asuma su desarrollo como profesional de la educación.

Asimismo, otra particularidad para entender que un docente se está desarrollando profesionalmente, se basa en entender la naturaleza del conocimiento, es decir, que aunque se sepa sobre la distinción de los tipos de conocimiento, esto se reconoce como aspecto básico y técnico, debido que una gran cantidad de docentes argumenta que es de necesidad para la planeación y aplicación efectiva, para el currículo, la enseñanza y valoración, en ese sentido, para apoyar a los escolares a que aprendan, no solo se debe entender los procesos para aprender, sino que se debe entender la naturalidad del conocimiento, por ello, el docente debe ser bueno para la identificación del conocimiento en el escolar como enseñar y evaluar el conocimiento declarativo que se diferencia del procedimiento rutinario de enseñar y no poner al estudiante como principal motor del proceso educacional, además, se debe considerar la toma de decisión bien informada sobre cuál conocimiento es necesario que se adquiera, integre, extienda y redefina y utilizarlo significativamente (Marzano et al., 2005).

También lo manifestado por el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación – SUMMA (2021) aseveró que existen un conglomerado de componentes que tienen vínculo con la experiencia y desarrollo profesional efectivo, debido que ello necesita de la participación del profesorado, sea individual

o colectiva, promocionando las capacidades y voluntad de reflexión, cuya meta es la poner en marcha diversas acciones para promocionar la mejora o cambios, por ello, el diseño de instancias de fortalecimiento y aprendizaje de los profesionales en educación evidencia gran necesidad en incidir sobre estrategias asociadas al contenido curricular que se quiere enseñar, brindar estímulo a un aprendizaje activo colaborativo entre los profesores, proporcionar modelos y brindar ejemplos de prácticas pedagógicas de mayor efectividad, estimular de forma intelectual por medio de la retroalimentación y procesos reflexivos que aporten al aprendizaje, ensayo, implementación y reflexión del cambio de práctica.

Por otro lado, Vaillant (2019) mencionó el liderazgo como uno de los temas a tratar y que se encuentra en la agenda educativa de la gran diversidad de países como temática central, previendo mejoras de la calidad escolar, que por historia tal función de líder escolar, ha sido orientado principalmente a una cuestión administrativa y burocrática, pero en la actualidad se evidencia basta prioridad en componentes pedagógicos de quienes tienen a cargo ser líderes de equipos de innovación e impulsar el cambio escolar, en ese sentido el liderazgo es un punto clave para el desarrollo profesional docente, porque asegura que se aborden procesos de calidad educativa, debido que se asocia con las particularidades y capacidad principal de una persona líder, entre la cual se destaca la capacidad de fijación de un parámetro claro, cuya meta es brindar una orientación, motivar y entusiasmar a los escolares, por ende, se asume, que la capacidad docente no solo evidencia un desarrollo con su profesión, sino también el estilo de liderazgo es componente clave para que se genere un clima positivo, motivante del conocimiento con respeto estricto a su cultura institucional.

Asimismo, según Marcelo y Vaillant (2016) han planteado introducir de forma profunda ciertas transformaciones al sistema educativo actual, que aporte al desarrollo profesional y haga frente al desafío de la sociedad del conocimiento: (1) Ofreciendo oportunidad educativa que responda a la eficacia, justicia, inclusión, participación en democracia y desarrollo profesional, (2) Exigir revisar constantemente el currículo y la manera de enseñar asociado a la contestación de desafíos producidos por cambios sociales y económicos, (3) Satisfacer la necesidad de redefinir el lugar de aprendizaje, (4) Aceptar lo relevante del valor

agregado que aporta el fomento del aprendizaje, (5) Entender a la educación como fuente de desarrollo del conocimiento, (6) Desarrollar innovaciones en el aprendizaje entre la escuela, colaboradores y otros proveedores educativos y (7) Promover un ideal en la escuela y considerarla como comunidad para aprender y centro de aprendizaje durante toda la vida de los escolares.

Además, el desarrollo profesional se debe según García et al. (2019) al aprender a aprender, debido que se concibe como capacidad de disposición genética para que se llegue a actuar en situaciones nuevas y cambiantes dentro del proceso educativo, por ende, debe fortalecer la capacidad de cognición, representado como un grupo de procedimientos que sirve de base para llevar a cabo sus trabajos, así también desarrollar su capacidad metacognitiva, orientándola al pensar, reflexionar y darse cuenta del proceso que implica el aprendizaje, también la capacidad afectiva, referida al grupo de fenómenos psíquicos constituido por la emoción, capacidad de representación, modelo cognitivo de esquema mentales elaborado para conceptualizar e interiorizar y finalmente desarrollar la capacidad de ser autónomo, manifestando la reafirmación del docente como ser creativo por medio de una actitud independiente asociada a su manera de comportarse y de tomar decisiones.

Respecto a los modelos de desarrollo profesional, se ha abordado la perspectiva de Velásquez et al. (2009) quien ha delimitado cuatro áreas: (1) Académica, que considera particularidades asociadas a la formación científico, técnico e instrumental que aporta al profesorado enfrentarse con la percepción laboral y competir, donde se llega a consignar el conocimiento y la habilidad que debe desarrollar profesionalmente al adentrarse en su carrera profesional, (2) Personal, referida a la presentación y desarrollo de valores y aptitudes que dictan en sociedad y dentro del ambiente escolar, para un adecuado balance de desarrollo como profesional, persona y académico, (3) Laboral, la cual considera dos factores de responsabilidad, la de gestión y profesional, asimismo, el presente sector deriva de la perspectiva inicial para definir la particularidad académica y personal o puede ser tomado como un referente que señale qué puede desempeñar el profesorado y (4) Aspecto básico del perfil del profesorado, referido al desarrollo del vínculo moral pedagógico, que es la relación interpersonal determinada en el ejercicio de su

carrera docente, concretándose la manera específica de comunicarse y de trato.

Es preciso manifestar que para valorar al desarrollo profesional, se ha profundizado en una búsqueda de información y modelos desde diversas perspectivas, concluyendo en considerar lo propuesto por Jaramillo (2021) porque desde su trabajo y propuesta de programa de formación inicial para apoyar el desarrollo de competencias en el profesorado, se han identificado cuatro factores, centrados como bien se mencionó en la práctica y necesidad de aprendizaje del profesorado con referencia a su satisfacción de su necesidad mientras llega a participar de diversas iniciativas:

La primera dimensión es el entorno laboral, asociado con una serie de factores influyentes de forma directa al ambiente de desarrollo docente donde se espera que llegue a aplicar el aprendizaje adquirido, además, la transferencia del aprendizaje, es esencial debido que se vincula con el ambiente donde da lugar a la aplicación de lo aprendido, asimismo, algunos factores hacen referencia al apoyo social hacia los escolares, al saber, apoyo a sus colegas y a sus superiores, en ese sentido, el apoyo a sus colegas se refiere a brindar soporte al ejercicio de sus pares durante el proceso educativo, el apoyo a los superiores significa asociarse con las autoridades, cabe agregar, que el ambiente de trabajo además de incidir sobre la práctica docente, también incide en la transferencia del conocimiento, asimismo, se ha percibido que apoyar a sus colegas y superiores incide sobre la promoción de la motivación previa a la participación del entrenamiento y transferencia de habilidad.

La segunda dimensión son las características de los estudiantes, en esta dimensión se evidencia en primer lugar que las particularidades del profesorado no pueden pasarse por alto al diseñar e implementar procesos de desarrollo profesional, abogando por un vínculo entre este y la trayectoria profesional docente, la circunstancia profesional y el ambiente que rodea al profesorado, así también otro componente incluye su cualificación asociada a su desempeño y la habilidad cognitiva, asimismo, se asocia con la promoción de procesos motivadores para enseñar vinculado con su eficacia personal y el interés que tiene el docente, además, enfatiza en la necesidad de replantear la experiencia de aprendizaje aplicable en la actividad cotidiana, respuesta a la necesidad de aprendizaje estudiantil, con consideración del contexto en donde el estudiante reconoce.

La tercera dimensión son los vínculos con quien aprende, referido al principal predictor motivacional necesario para la transferencia del aprendizaje que se asocia directamente con los estudiantes, donde el profesorado es constituido como particularidad clave del proceso educacional, llegando a reiterar que el diseño y proceso de implementación de iniciativas para brindar soporte al desarrollo profesional no deje de lado la particularidad del docente, es decir, que para el fomento de una motivación para transferir conocimiento, que reconoce como punto de inicio al profesorado participante que aprende y trasfiere su conocimiento a un nuevo ambiente, asimismo, otro factor relacionado es la particularidad docente, sus actitudes hacia el contenido que imparte, su motivación de aprender, extraversión, compromiso con la organización y su perspectiva acerca de la utilidad que puede poseer su participación en su crecimiento y práctica docente.

Y la cuarta dimensión es el diseño de intervención, el cual se refiere a un conjunto de factores que poseen la particularidad de ser intervinientes, es decir que el criterio de su construcción como desarrollo, se encuentra soportada en los procedimientos motivacionales, que sustentan el desarrollo docente, es decir, que se sugiere que el fomento del desarrollo profesional, se basa en la implementación de parte de la entidad escolar de programas de fortalecimiento docente, donde se anime a la participación voluntario, en lugar que se dé obligatoriamente, por ello, los docentes deben sentirse libre para poder decidir sobre participar o no, implicando que la entidad escolar pueda redoblar el esfuerzo para que comunique la manera cómo la iniciativa que oferta puede apoyar el potencial de quienes van a participar sin que se necesite recurrir a estrategias de coerción (Jaramillo, 2021).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

El proceso investigativo fue aplicado, porque se llegó a encontrar el conocimiento en estudios antecesores vinculados con las variables, además, se edificó con la consideración de tal conocimiento el componente teórico, cuyo objetivo radicó en aplicar tal información para poder generar de manera tentativa posibles propuestas de solución a los problemas determinados y de esa forma proporcionar apoyo a su solución inmediata. Sobre lo manifestado, Sánchez et al. (2018) agregaron que la investigación aplicada, saca un buen provecho del conocimiento que ha logrado la investigación básica, con la finalidad de llegar a conocer a profundidad a los fenómenos y proporcionar tentativamente soluciones inmediatas a los problemas antes descritos y determinados.

En cuanto al enfoque fue cuantitativo, porque se siguieron diversos procesos de cuantificación y medida de las variables, a partir de la aplicación de instrumentos, llegando a establecer el estado actual de las variables, llegando a describirlas, predecirlas, proporcionar explicaciones y ejercer control sobre su causalidad y predicción de su ocurrencia desde la desvelación de la misma, llegando a proponer conclusiones sobre la utilización con rigurosidad de la métrica y medida. Para Ñaupás et al. (2018) el enfoque seleccionado posee como meta el de cuantificar al fenómeno que es estudiado, a partir de la medición numérica, asimismo, se fundamenta en el uso de procesos observatorios de recopilación y análisis del fenómeno, esperando poder proporcionar contestaciones a las preguntas que se han propuesto al inicio de la investigación.

Además, el nivel investigativo fue el explicativo, porque desde la medición del coaching educativo como del desarrollo profesional, se determinó su coherencia, ahondando en la predicción de su causalidad y ocurrencia, es decir, que se apuntó a proporcionar explicaciones sobre la fenomenología de las variables y su circunstancia llegando a establecer la causalidad de los acontecimientos. Al respecto, según Arispe et al. (2020) la presente profundidad o nivel investigativo tiene como meta en realizar búsquedas para poder establecer la causalidad o el factor que establece la ocurrencia de una fenomenología, llegando a probar las

hipótesis que se han planteado a un inicio referentes a la incidencia de un evento en términos de causa y efecto.

Por su parte, el método que se consideró fue hipotético-deductivo, porque se generaron supuestos a partir de la consideración de premisas universales y otras empíricas, para que luego se realice un proceso de contrastación, llegando a comprender el cómo se desarrollan los fenómenos que se han determinado investigar y proporcionar explicaciones sobre su origen o causa que la ocasionan. En tal sentido, para Cabezas et al. (2018) el método considerado se desarrolló a partir de llevar a cabo procesos de observación de los fenómenos a investigar, propuesta de hipótesis para proporcionar explicaciones a los fenómenos, de deducción de la consecuencia o proposición más elemental y verificación y comprobación de la veracidad de las hipótesis deducidas al ser comparadas con la experiencia.

Por último, el diseño fue el no experimental, debido que, al momento de aplicar los cuestionarios, para la determinación de su desarrollo de los fenómenos considerados para estudiar, se realizó tal proceso, pero sin que se manipule a las variables de manera deliberante, es decir, que no se hizo variar de manera intencional a las variables, solo lo llegó a observar el comportamiento en su contexto natural, con la meta de que luego se puedan analizar a partir de la aplicación de medios estadísticos, Para, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se refirió a las investigaciones no experimentales como trabajos investigativos realizados sin que se manipule a los fenómenos y en lo que solo se llega a observar el fenómeno en su estado natural para que puedan llegar a analizarse.

$$X_1 \rightarrow X_2$$

Del esquema se comprende que X_1 es la determinación del nivel del coaching educativo, X_2 es la determinación del nivel del desarrollo profesional y \rightarrow se refiere al nivel de influencia generada por X_1 en X_2 .

3.2 Variables y operacionalización

Variable independiente: Coaching educativo

Definición conceptual: Es el soporte a la práctica individual de los

escolares y del profesorado, debido que promueve procesos apuntando a futuro, incidiendo sobre la potenciación de estrategias que aporten a que lleguen a desarrollar sus aprendizajes, en lugar de establecer de manera genérica el proceso educativo a realizar (Cueto, 2021).

Definición operacional: El coaching educativo va medirse desde la aplicación de un cuestionario el cual fue construido desde la consideración de un modelo con cinco dimensiones, que contienen también catorce indicadores, los cuales se cuantificaron a partir de la contestación de 33 preguntas, valoradas desde la consideración de una escala Likert, con cinco opciones de contestación, donde las puntuaciones que se han obtenido, se llegaron a clasificar en: Malo, bueno y muy bueno.

Variable dependiente: Desarrollo profesional

Definición conceptual: Se refiere a una iniciativa de aquella actividad organizada de manera formal por una entidad educativa para el fortalecimiento del conocimiento, la competencia y la habilidad de sus docentes, cuya finalidad es de brindar soporte a su desempeño asociado a temas sobre el desarrollo de eficaces procesos educativos (Jaramillo, 2021).

Definición operacional: El desarrollo profesional se midió desde la aplicación de un cuestionario construido identificando cuatro factores incidentes sobre el desarrollo docente, donde se identificaron once indicadores, los cuales cuantificaron desde la propuesta de 29 preguntas, valoradas desde la consideración de una escala Likert, con cinco opciones de contestación, donde las puntuaciones que se obtuvieron fueron clasificados en: Bajo, moderado y alto.

3.3 Población, muestra, muestreo

Cabe mencionar, que la población de la presente investigación fue conformado por 101 docentes que laboraron en seis centros de educación básica especial, los cuales se encuentran ubicados en la UGEL 04, Lima. En relación a la población, según Arias y Covinos (2021) se llega a entender como el conjunto el cual puede ser finito o infinito de personas que tienen la ventaja de poseer ciertas características en común, es decir, que se entiende como el total de componentes

de una investigación, encontrándose está delimitada por el investigador, asociado a la visión que haya formulado en el estudio.

Tabla 1

Población

Institución educativa	N.º de docentes		Total
	Hombres	Mujeres	
CEBE 1	5	20	25
CEBE 2	0	25	25
CEBE 3	0	25	25
CEBE 4	1	9	10
CEBE 5	2	5	7
CEBE 6	0	9	9
Total	8	93	101

Criterios de inclusión:

- Los docentes que trabajan en los CEBE de la UGEL 04.
- Los docentes que trabajan en los CEBE como nombrado o contratado.
- Los docentes que trabajan en los CEBE de ambos sexos.
- Los docentes que trabajan en los CEBE de gestión pública.

Criterios de exclusión:

- Los docentes que se encuentran de licencia.
- Los docentes que trabajan en los CEBE de gestión privada.
- Los docentes que voluntariamente no quisieron formar parte del estudio.

Asimismo, se estableció la muestra, a partir de la selección de un proceso de muestreo probabilístico de tipo estratificado, por ello, en primer momento, se utilizó la formula finita, cuya meta, fue mantener la representación de los participantes de cada CEBE, en tal situación a continuación, se da a conocer la formula a utilizar:

$$n = \frac{z^2 x p x q x N}{E^2 (N - 1) + z^2 x p x q}$$

De la formula se llega a entender que N se refiere al valor de la población (101), n es el valor a calcular, es decir, es el tamaño de la muestra, Z el valor de la confianza (1,96), E referido al límite de error (0.05) y tanto p y q, es la ocurrencia o no recurrencia respectivamente (0.50).

$$n = \frac{(1,96)^2(0,50)(0,50)(101)}{(0,05)^2(101-1) + (1,96)^2(0,50)(0,50)} = 81$$

El resultado determinado dio a entender que la muestra fue compuesta por 81 docentes de los seis CEBE pertenecientes a la UGEL 06, ubicado en Lima. A partir de lo manifestado, la muestra, según Fábregues et al. (2016) es la determinación de un pequeño grupo representativo de la totalidad de elementos que se llegaron a definir como población, asociado con los fenómenos que se pretenden investigar y de interés del investigador.

Referente al muestreo, como bien se mencionó, se utilizó el probabilístico de tipo estratificado, porque el universo o población, se encontró compuesto por seis CEBE, es decir, que estuvo constituido por grupos o estratos, por ende, se llegó a confirmar mantener la representación de tales estratos a partir de la determinación de muestras de cada uno de forma equitativa. Caber agregar, que desde lo mencionado por Domínguez et al. (2018) se consideró que el muestreo se empleó para determinar quiénes van a integrar la muestra, es decir, que los elementos participantes van a determinarse de cada estrato para que se mantenga la representatividad de los mismos.

De tal manera, para la determinación de participantes de los CEBE, se halló el factor de proporción al dividir el tamaño muestral con el poblacional, es decir, $f=n/N$, donde n es 81 y N es 101, en ese sentido, $f=81/101 = 0.801$, tal factor fue multiplicado por la cantidad de docentes de cada grupo, llegando a determinar de manera equitativa a los integrantes de la muestra.

Tabla 2

Muestra

Institución educativa	Población		N.º de docentes	Factor	Muestra		N.º de docentes
	Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres	
CEBE 1	5	20	25	0.801	4	16	20
CEBE 2	0	25	25	0.801	0	20	20
CEBE 3	0	25	25	0.801	0	20	20
CEBE 4	1	9	10	0.801	1	7	8
CEBE 5	2	5	7	0.801	2	4	6
CEBE 6	0	9	9	0.801	0	7	7
Total			101				81

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

La técnica fue la encuesta, debido que aportó a la propuesta de una amplia gama de cuestionamientos en una misma investigación, además, porque facilitó que se compare los resultados, llegando a ser generalizados dentro del límite marcado en el diseño de la muestra efectuado y posibilitó que se obtenga información de mayor significatividad. En tal sentido, para Arias (2020) la técnica considerada fue usada comúnmente en el contexto social, que al pasar el tiempo se llegó a expandir en el contexto científico, también se consideró como herramienta realizada por medio de un instrumento y direccionado a los participantes para recabar datos sobre sus opiniones, comportamiento o visión.

De similar manera, se tomó al cuestionario como instrumento, debido que su uso es muy común, construido desde la propuesta de interrogantes, que se presentaron ordenadamente en tablas con una serie de posibles contestaciones donde los participantes encuestados llegaron a responder, asimismo, no llega a existir contestaciones buenas o malas, debido que toda contestación lleva a hallazgos diferentes. Según Rivero et al. (2021) el cuestionario, es un instrumento cuantitativo, comúnmente usado para recabar datos, el cual se diseña para cuantificar y universalizar el conocimiento y llegarlos a estandarizar el proceso.

Ficha técnica: Coaching educativo

Denominación:	Cuestionario sobre el coaching educativo
Autor:	Mg. Curo Castro, Celia
Año de creación:	2022
Finalidad	Establecer los niveles del coaching educativo.
Aplicado a:	Docentes los CEBE, UGEL 04, Lima.
Dimensiones:	D1: Capacidad para generar confianza, D2: Aceptar no conocer, D3: Comunicación afectiva, D4: No juzgar y D5: Capacidad de dar y recibir feedback.
Validez:	Juicio de expertos.
Confiabilidad:	0.931 de alfa de Cronbach.
Escala:	Likert: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre.
Contenido:	33 preguntas.
Tiempo:	En aproximado, 20 minutos.
Baremación:	Malo: 33-76; Bueno: 77-120 y Muy bueno: 121-165.

Ficha técnica: Desarrollo profesional

Denominación:	Cuestionario sobre el desarrollo profesional
Autor:	Bach. Policarpo Arias, Rosa Aurora
Año de creación:	2023
Finalidad	Establecer los niveles de desarrollo profesional.
Aplicado a:	Docentes los CEBE, UGEL 04, Lima.
Dimensiones:	D1: Entorno laboral, D2: Características de los estudiantes, D3: Vínculos con quien aprende y D4: Diseño de la intervención.
Validez:	Juicio de expertos.
Confiabilidad:	0.909 de alfa de Cronbach.
Escala:	Likert: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indeciso, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.
Contenido:	29 preguntas.
Tiempo:	En aproximado, 15 minutos.
Baremación:	Bajo: 29-67; Moderado: 68-106 y Alto: 107-145.

Tabla 3

Baremación

Variables y dimensiones	Niveles o rangos		
Variable Independiente	Ineficiente	Regular	Eficiente
Coaching educativo.	33-76	77-120	121-165
D1: Capacidad para generar confianza.	7-16	17-26	27-35
D2: Aceptar no conocer.	7-16	17-26	27-35
D3: Comunicación afectiva.	6-13	14-21	22-30
D4: No juzgar.	6-13	14-21	22-30
D5: Capacidad de dar y recibir feedback.	7-16	17-26	27-35
Variable Dependiente	Bajo	Moderado	Alto
Desarrollo profesional.	29-67	68-106	107-145
D1: Entorno laboral.	8-18	19-29	30-40
D2: Características de los estudiantes.	8-18	19-29	30-40
D3: Vínculos con quien aprende.	6-13	14-21	22-30
D4: Diseño de intervención.	7-16	17-26	27-35

En cuanto a la validez, ambos cuestionarios fueron sometidos a la opinión de expertos, donde con anticipación se llegó para tal situación a redactar una carta,

peticionando a tres expertos que evalúen desde su conocimiento de los fenómenos investigados, cada una de las preguntas propuestas para cada dimensión, bajo los criterios de claridad, pertinencia y relevancia, en tal sentido, posterior a ello, los expertos devolvieron sus apreciaciones, las cuales se consolidaron y aportaron a llegar a concluir que pueden ser aplicados debido que poseen suficiencia. Al respecto, Ahmed y Ishtiaq (2021) señalaron que la validez hace énfasis en lo que mide un cierto instrumento y que tan bien lo llega hacer, verificando si la construcción del mismo responde a lo que se pretende medir, evitando la existencia de sesgo o de errores comunes al ser aplicado.

Respecto a la confiabilidad, en un primer momento, los cuestionarios se aplicaron a una muestra de 20 docentes, con el fin de llevar a cabo un ensayo, donde tales datos fueron procesados mediante el test de Cronbach, proporcionando como hallazgo que el instrumento vinculado a la medición del coaching educativo tuvo un coeficiente de 0.956 y del desarrollo profesional de 0.960, siendo ambos altamente confiables, además, luego de haber realizado el recojo de los datos, también se llegó a determinar la confiabilidad, obteniendo coeficientes de 0.931 y 0.903, también verificando la existencia de alta confiabilidad. Para Surucu y Maslakci (2020) la confiabilidad deriva de la evidencia de estabilidad del instrumento de medida que se usa y sobre su constancia al ser aplicado en diversas ocasiones en similares condiciones perdurando en el tiempo.

3.5 Procedimientos

Se pidió a cada CEBE el permiso respectivo, llegando en primer lugar a solicitar a la escuela de posgrado, seis cartas de presentación, presentándolas por mesa de parte a cada entidad educativa, además, se llegó a realizar una reunión con el personal directivo, cuyo objetivo fue el de llegar a acuerdos y proporcionar las explicaciones debidas de la investigación y también se pudo resaltar los aspectos éticos y la confidencialidad y anonimato de los participantes.

Posterior a lo mencionado, se solicitó participar en una reunión convocada semanalmente por el personal directivo, en donde se llegó a encontrar a todo el personal docente reunido, lo cual resultó beneficioso porque se logró exponer los pormenores y lo que se realizó para llevar a cabo la investigación y también aclarar

las dudas del profesorado finalizando con la solicitud de su participación en la investigación y en la determinación de una fecha en la cual se llegó a aplicar ambos cuestionarios con apoyo del personal directivo y administrativo.

Ya habiendo obtenido el apoyo de los docentes, se dio inicio al proceso de recojo de datos, el cual se llevó a cabo de manera presencial, donde se brindó apoyo durante todo su proceso, cuyo objetivo fue evitar errores y aclarar las dudas que vayan a surgir de los docentes asociado a alguna de las preguntas que se propusieron en los dos cuestionarios; finalizado el recojo de datos, entonces, se pasó a agradecer quedando en una fecha con el personal directivo, donde se presentó a la dirección los resultados para que se tomen acciones oportunas de lo encontrado en consenso.

3.6 Método de análisis de datos

Se llegaron a construir con tiempo de anticipación dos bases de datos, debido que la información recolectada se presentó de manera ordenada y se aseguró que las contestaciones a las preguntas estén acorde a la escala propuesta, en ese sentido, el programa informático Microsoft Excel, apoyó para tal fin, y luego de crear las base de datos, se traspasó con minuciosidad la información, llegando a sumar las puntuaciones de las variables y las dimensiones, debido que fue un paso importante para el inicio del análisis.

Cabe mencionar, que tales sumatorias, se traspasaron ordenadamente al software estadístico SPSS, cuya meta fue iniciar el trato descriptivo de los mismos, es decir, que a partir de la construcción de una tabla de baremos y la definición de los rangos de los niveles de desarrollo de ambas variables, se pasó a la clasificación de las sumatorias de los puntajes llegando a presentar la información en tablas cruzadas, vinculadas con cada objetivo del trabajo investigativo y también se consideraron los gráficos cruzados, de tal manera, luego de determinado los resultados descriptivos se llegó a interpretar cada uno de los cuadros y gráficos con la finalidad de proporcionar mayor entendimiento de lo conseguido.

Por otro lado, culminado los análisis descriptivos, las sumatorias de variables y dimensiones pasaron por un proceso más, con la finalidad de verificar la normalidad de los datos, en tal sentido, para la decisión estadística se hizo uso del

valor p , llegándose posteriormente a establecer que los datos no evidencian seguir un orden paramétrico, es decir, que no son normales, en ese sentido, se consideró para el procesamiento de los resultados a nivel inferencial, a la prueba denominada Regresión Logística Ordinal.

3.7 Aspectos éticos

La investigación se llegó a desarrollar a partir del respeto a las bases de la normativa AP, 7ma Edición, la cual incidió sobre la redacción adecuada de los capítulos y la referenciación de los trabajos de investigación considerados para la consistencia y desarrollo de los capítulos, cuidando no incurrir en plagio o malas prácticas investigativas, ni llegar a apropiarse de conocimiento no generado (APA, 2019). De similar manera, se respetó la guía de productos investigativos de la escuela de posgrado, llegando a seguir los procesos para la elaboración de un proyecto investigativo bajo una perspectiva cuantitativa (UCV, 2023).

En referencia a los principios éticos, el presente estudio considerará en todo momento cuatro de ellos, que se encontraron explicados en el código ético de la Universidad: (1) Beneficencia, vinculado con la idea que todo proceso llevado a cabo, se basa en procurar el bien o beneficiar a quienes forman parte del mismo, (2) No maleficencia, referido en la evidente necesidad de realizar procesos de análisis, sobre la posibilidad o existencia de riesgos o de beneficios con tiempo de anticipación para que se tenga como punto esencial respetar la integridad de los participantes, (3) Autonomía, vinculado con la idea que todo participante posee la capacidad de decidir si llegar a formar parte del estudio o retirarse en el instante que el crea conveniente y (4) Justicia, vinculado con el trato por igual de quienes forman parte del estudio, sin que exista alguna excusa de exclusión, debido que toda perspectiva aporta una gama de posibilidades y objetividad a la investigación (UCV, 2020).

IV. RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados descriptivos:

Coaching educativo vs desarrollo profesional

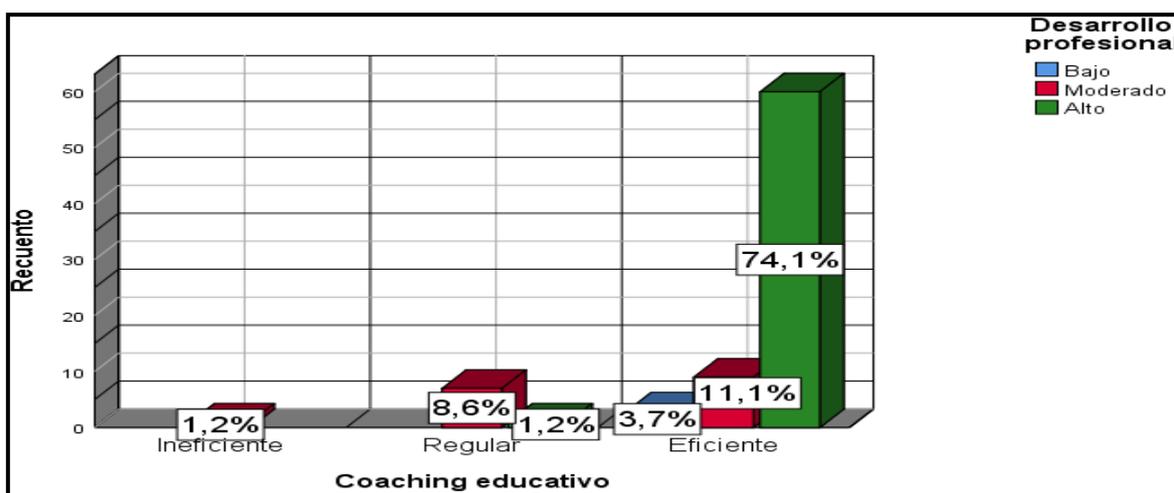
Tabla 4

Coaching educativo y el desarrollo profesional

			Desarrollo profesional			Total
			Bajo	Moderado	Alto	
Coaching educativo	Ineficiente	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%
	Regular	Recuento	0	7	1	8
		% del total	0,0%	8,6%	1,2%	9,9%
	Eficiente	Recuento	3	9	60	72
		% del total	3,7%	11,1%	74,1%	88,9%
Total		Recuento	3	17	61	81
		% del total	3,7%	21,0%	75,3%	100,0%

Figura 1

Coaching educativo y el desarrollo profesional



La tabla 4 y figura 1, presentan los resultados del coaching educativo y desarrollo profesional, donde de 81 docentes participantes, el 1.2 % (1) señaló que el coaching fue deficiente, 9.9 % (8) regular y el 88.9 % (72) eficiente, de similar modo, el 3.7 % (3) señalaron que su desarrollo profesional fue bajo, 21.0 % (17) moderado y 75.3 % (61) alto. En tal sentido, se observó que la mayoría de docentes posee la capacidad de poder promocionar procesos de generación de confianza al ser personas auténticas, como también, tener una comunicación afectiva, interpretando y asumiendo el desarrollo de sus capacidades y proporcionando valor y motivación con sus acciones educativo, lo cual aporta al desenvolvimiento del entorno laboral, particularidad de los estudiantes de sus vínculos y del diseño de intervención propio del desarrollo profesional docente.

Capacidad para generar confianza vs desarrollo profesional

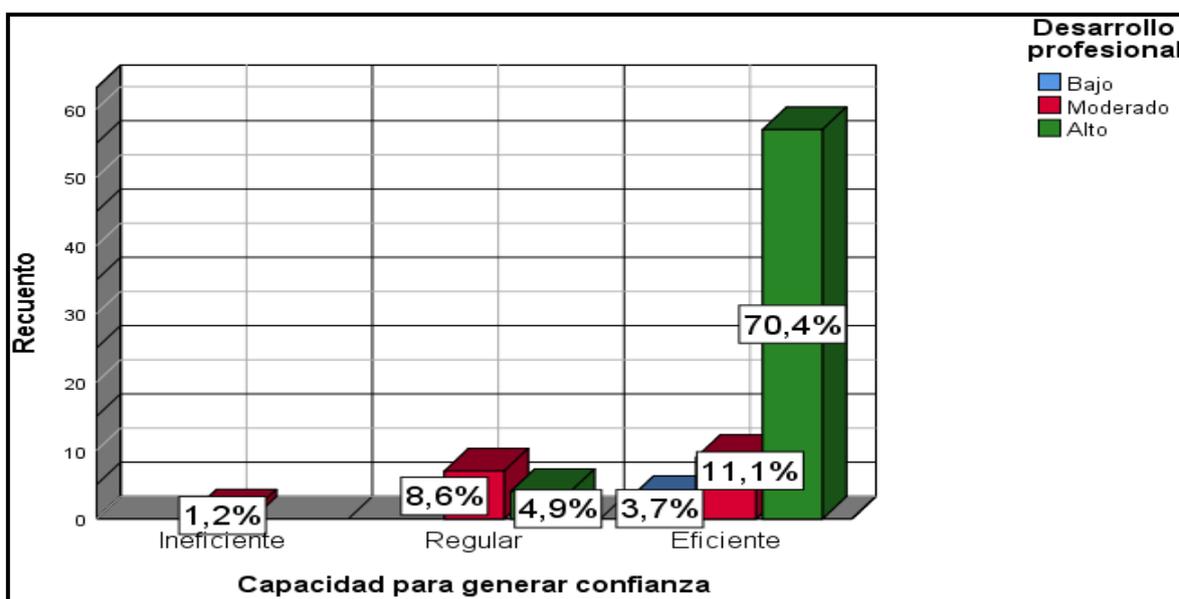
Tabla 5

Capacidad para generar confianza y el desarrollo profesional

			Desarrollo profesional			Total
			Bajo	Moderado	Alto	
Capacidad para generar confianza	Ineficiente	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%
	Regular	Recuento	0	7	4	11
		% del total	0,0%	8,6%	4,9%	13,6%
	Eficiente	Recuento	3	9	57	69
		% del total	3,7%	11,1%	70,4%	85,2%
Total		Recuento	3	17	61	81
		% del total	3,7%	21,0%	75,3%	100,0%

Figura 2

Capacidad para generar confianza y el desarrollo profesional



La tabla 5 y figura 2, presentan los resultados de la capacidad para generar confianza y desarrollo profesional, donde se observó que, de 81 docentes participantes, el 1.2 % (1) señaló que la capacidad de generar confianza fue deficiente, 13.6 % (11) regular y el 85.2 % (69) eficiente, de similar modo, el 3.7 % (3) señalaron que su desarrollo profesional fue bajo, 21.0 % (17) moderado y 75.3 % (61) alto. En tal sentido, se destacó que el profesorado ha desarrollado capacidad para promocionar la confianza, como de fortalecimiento integral, ser una persona honesta, franca y que proporciona apoyo al cambio de comportamiento y acciones de los estudiantes, lo cual aporta al desenvolvimiento del entorno laboral, particularidad de los estudiantes de sus vínculos y del diseño de intervención propio del desarrollo profesional docente.

Aceptar no saber vs desarrollo profesional

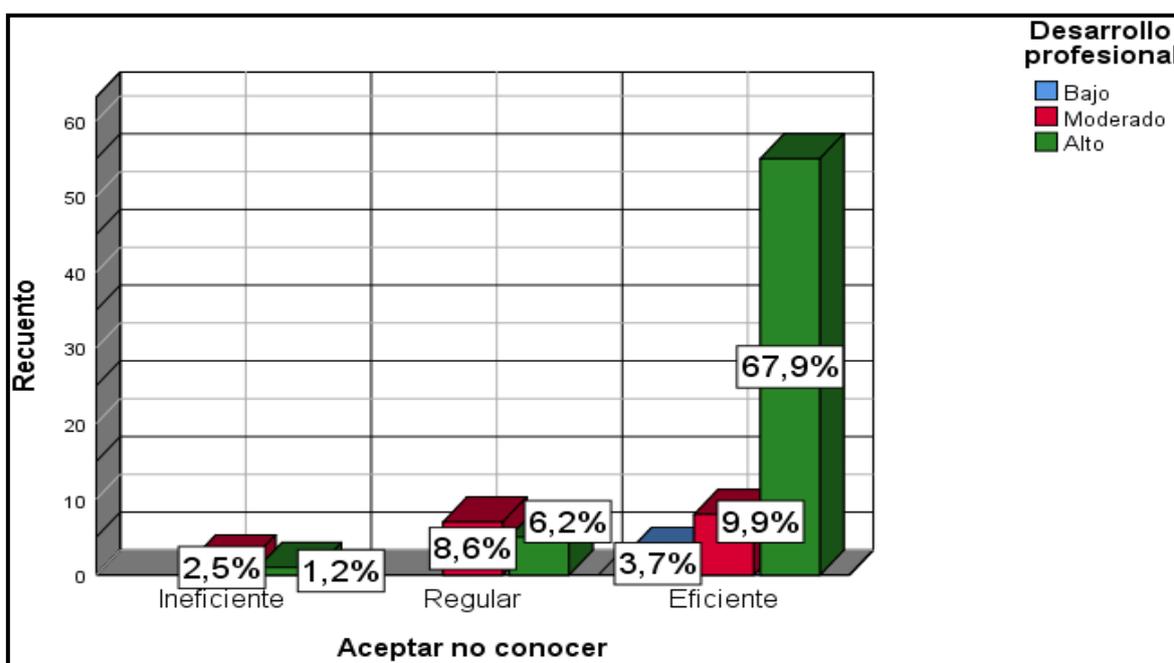
Tabla 6

Aceptar no saber y el desarrollo profesional

		Desarrollo profesional			Total	
		Bajo	Moderado	Alto		
Aceptar no saber	Ineficiente	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	2,5%	1,2%	3,7%
	Regular	Recuento	0	7	5	12
		% del total	0,0%	8,6%	6,2%	14,8%
	Eficiente	Recuento	3	8	55	66
		% del total	3,7%	9,9%	67,9%	81,5%
Total		Recuento	3	17	61	81
		% del total	3,7%	21,0%	75,3%	100,0%

Figura 3

Aceptar no saber y el desarrollo profesional



La tabla 6 y figura 3, presentan los resultados del aceptar no saber y desarrollo profesional, donde se observó que, de 81 docentes participantes, el 3.7 % (3) señaló que el aceptar no saber fue deficiente, 14.8 % (12) regular y el 81.5 % (66) eficiente, de similar modo, el 3.7 % (3) señalaron que su desarrollo profesional fue bajo, 21.0 % (17) moderado y 75.3 % (61) alto. Por ende, se confirmó que los docentes son auténticos, como también aportan a la creación de ambientes de mayor seguridad para el aprendizaje y para el reconocimiento y dominio de las emociones y también saber reconocer no saberlo todo, lo cual aporta al desenvolvimiento del entorno laboral, particularidad de los estudiantes de sus vínculos y del diseño de intervención propio del desarrollo profesional docente.

Comunicación afectiva vs desarrollo profesional

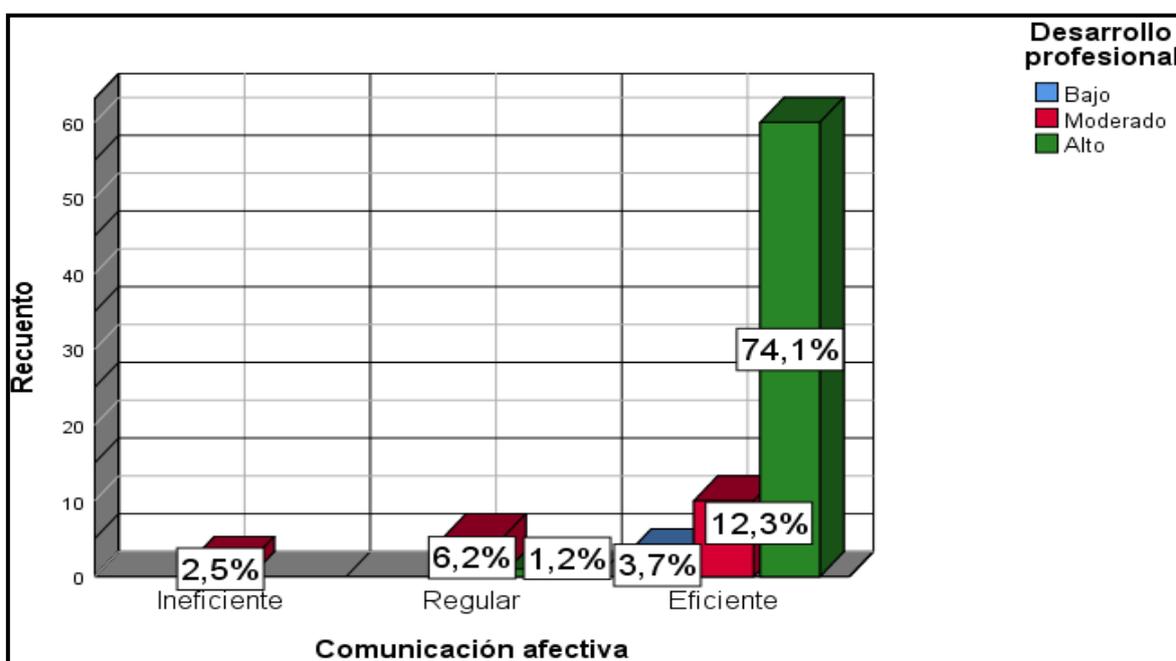
Tabla 7

Comunicación afectiva y el desarrollo profesional

			Desarrollo profesional			Total
			Bajo	Moderado	Alto	
Comunicación afectiva	Ineficiente	Recuento	0	2	0	2
		% del total	0,0%	2,5%	0,0%	2,5%
	Regular	Recuento	0	5	1	6
		% del total	0,0%	6,2%	1,2%	7,4%
	Eficiente	Recuento	3	10	60	73
		% del total	3,7%	12,3%	74,1%	90,1%
Total		Recuento	3	17	61	81
		% del total	3,7%	21,0%	75,3%	100,0%

Figura 4

Comunicación afectiva y el desarrollo profesional



La tabla 7 y figura 4, presentan los resultados de la comunicación afectiva y desarrollo profesional, donde se observó que, de 81 docentes participantes, el 2.5 % (2) señalaron que la comunicación afectiva fue deficiente, 7.4 % (6) regular y el 90.1 % (73) eficiente, de similar modo, el 3.7 % (3) señalaron que su desarrollo profesional fue bajo, 21.0 % (17) moderado y 75.3 % (61) alto. De tal manera, en la actitud de los docentes, radica en el fomento de la escucha activa a las opiniones de los estudiantes y se basa en expresar sus ideas para el apoyo estudiantil de manera clara y concisa, lo cual aporta al desenvolvimiento del entorno laboral, particularidad de los estudiantes de sus vínculos y del diseño de intervención propio del desarrollo profesional docente.

No juzgar vs desarrollo profesional

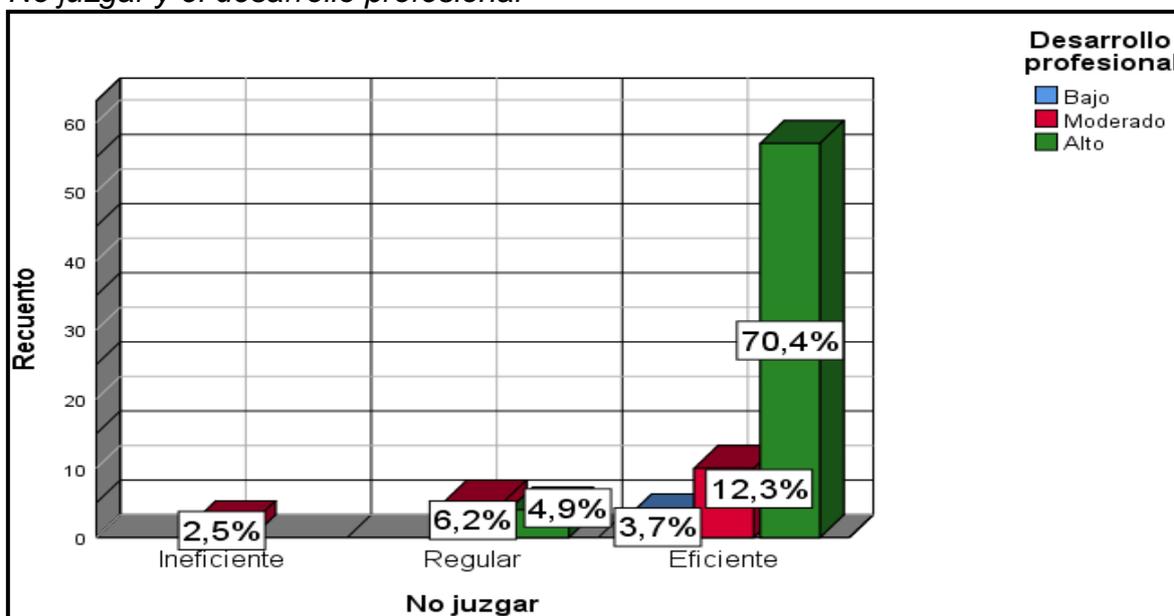
Tabla 8

No juzgar y el desarrollo profesional

			Desarrollo profesional			Total
			Bajo	Moderado	Alto	
No juzgar	Ineficiente	Recuento	0	2	0	2
		% del total	0,0%	2,5%	0,0%	2,5%
	Regular	Recuento	0	5	4	9
		% del total	0,0%	6,2%	4,9%	11,1%
	Eficiente	Recuento	3	10	57	70
		% del total	3,7%	12,3%	70,4%	86,4%
Total		Recuento	3	17	61	81
		% del total	3,7%	21,0%	75,3%	100,0%

Figura 5

No juzgar y el desarrollo profesional



La tabla 8 y figura 5, presentan los resultados de la dimensión no juzgar y desarrollo profesional, donde se observó que, de 81 docentes participantes, el 2.5 % (2) señalaron que el no juzgar fue deficiente, 11.1 % (9) regular y el 86.4 % (70) eficiente, de similar modo, el 3.7 % (3) señalaron que su desarrollo profesional fue bajo, 21.0 % (17) moderado y 75.3 % (61) alto. De lo descrito se pudo concluir, que el personal docente evidencia tener la capacidad de escuchar lo que piensan, lo que sienten y el porqué de las acciones de los estudiantes, como también usan métodos para la generación de confianza durante el acompañamiento e interpretan y asumen el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, lo cual aporta al desenvolvimiento del entorno laboral, particularidad de los estudiantes de sus vínculos y del diseño de intervención propio del desarrollo profesional docente.

Capacidad de dar y recibir feedback vs desarrollo profesional

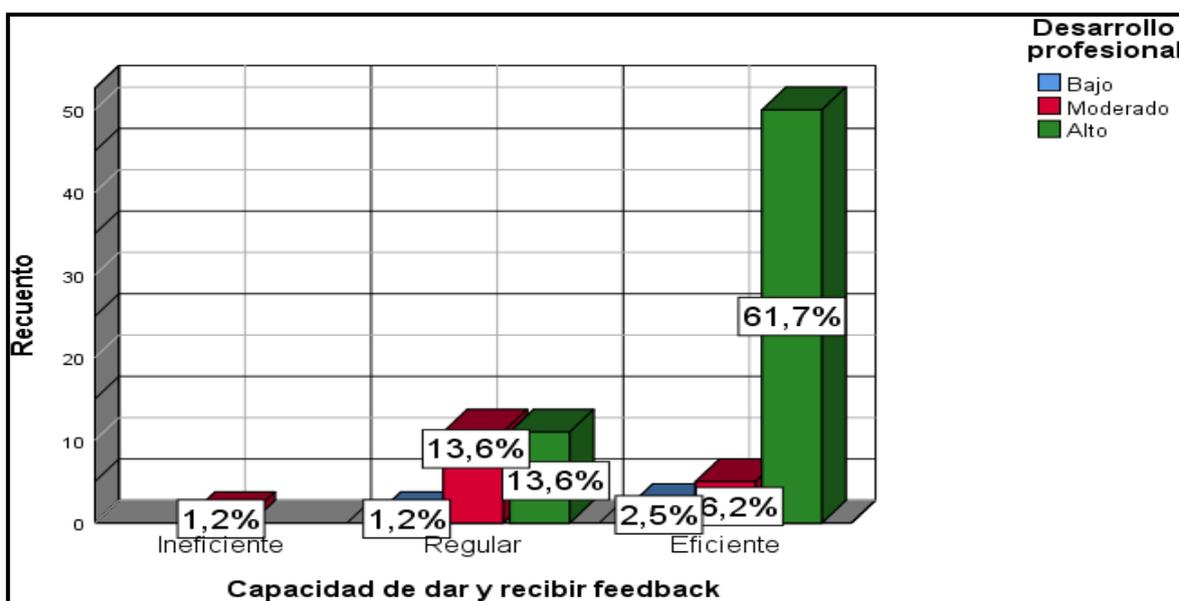
Tabla 9

Capacidad de dar y recibir feedback y el desarrollo profesional

			Desarrollo profesional			Total
			Bajo	Moderado	Alto	
Capacidad de dar y recibir feedback	Ineficiente	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%
	Regular	Recuento	1	11	11	23
		% del total	1,2%	13,6%	13,6%	28,4%
	Eficiente	Recuento	2	5	50	57
		% del total	2,5%	6,2%	61,7%	70,4%
Total		Recuento	3	17	61	81
		% del total	3,7%	21,0%	75,3%	100,0%

Figura 6

Capacidad de dar y recibir feedback y el desarrollo profesional



La tabla 9 y figura 6, presentan los resultados de la capacidad de dar y recibir feedback y desarrollo profesional, donde se observó que, de 81 docentes participantes, el 1.2 % (1) señaló que la capacidad de dar y recibir feedback fue deficiente, 28.4 % (23) regular y el 70.4 % (57) eficiente, de similar modo, el 3.7 % (3) señalaron que su desarrollo profesional fue bajo, 21.0 % (17) moderado y 75.3 % (61) alto. De lo mencionado, se entiende que los docentes proporcionan valor y motivación a las acciones realizadas por los estudiantes, como también reconocen constantemente su compromiso y desarrollo de sus competencias e identifican sus fortalezas y debilidades para afianzar su conocimiento, lo cual aporta al desenvolvimiento del entorno laboral, particularidad de los estudiantes de sus vínculos y del diseño de intervención propio del desarrollo profesional docente.

Resultados inferenciales

Desde la perspectiva de Gandica (2020) se evidencia necesario comprobar los supuestos asociados a la normalidad de los datos recolectados al aplicar los instrumentos, debido que tal proceso es requisito para tomar decisiones sobre la prueba que se va llegar a utilizar para el análisis inferencial, por ende, si la información posee normalidad se debe de seguir con el camino de la aplicación de pruebas de hipótesis de distribución paramétrico, pero si no se evidencia distribución normal se debe usar prueba no paramétrica.

Por tal motivo, para poner a prueba la información recabada y determinar la distribución de la que provienen, se consideró utilizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov, porque la muestra de estudio estuvo compuesta por 81 docentes, además, para la decisión estadística, se propusieron dos supuestos ligados a la decisión estadística por el método valor p (Hurtado, 2023).

En ese sentido, la decisión se basa en dos supuestos que se llegan a evidenciar los cuales se describen a continuación:

Ho: El coaching educativo, el desarrollo profesional y sus dimensiones evidencian provenid de distribución normal

Ha: El coaching educativo, el desarrollo profesional y sus dimensiones evidencian no provenir de distribución normal.

Asimismo, la prueba posee un 95 % de valor de confianza con un 5% de margen de error, donde para la determinación de selección de uno de los eventos va ser sustentado por el método p valor, donde si se evidencia que la Sig. ≤ 0.05 , entonces se rechaza la Ho, pero si la Sig. > 0.05 , no se rechaza la Ho (Mendenhall et al., 2010).

Cabe agregar, que al momento de realizar el análisis de normalidad se constató que tanto la variable coaching educativo como el desarrollo profesional no poseen normalidad debido que la Sig. fue inferior al límite de error establecido, asimismo, las dimensiones no poseen normalidad porque la significancia no traspasó el límite establecido, por tal motivo, al haber establecido una distribución no paramétrico se asumió que la prueba estadística para llegar a procesar los datos a nivel inferencial, fue la Regresión Logística Ordinal.

Prueba Regresión Logística Ordinal (RLO)

La RLO se basa en proporcionarle una forma a las denominadas variables dependientes de las posibles respuestas que son presentadas de manera ordinal, las cuales son ya valoradas por medio de contestaciones politómicas, que se vinculan con un conjunto de variables conocidas como predictoras o también denominadas factores de incidencia o covariabilidad, en ese sentido, la RLO, se ha construido derivado de los postulados compartidos por la idea de McCullagh, donde el orden de las contestaciones presentadas a nivel ordinal se vincula con el procesamiento PLUM (Muñoz, y Arias, 2018).

Por último, es preciso manifestar que minimizar ciertas antagonías, en el momento de sumar los cuadrados del fenómeno dependiente con la combinatoria ponderada de ciertos fenómenos independientes, evidencia reflejar como la variabilidad del fenómeno independiente causa efecto sobre la dependiente.

$$j(\gamma_i(X)) = \log \left[\frac{\gamma_i(X)}{1 - \gamma_i(X)} \right] = \log \left[\frac{P(Y \leq \gamma_i; X)}{P(Y > \gamma_i; X)} \right] = \alpha_i + \beta X; i = 1, 2, \dots, k - 1$$

Consideraciones para el contraste de las hipótesis

Al momento de someter las hipótesis a corroboración, se necesita con anticipación se propongan tentativamente dos posibles colocaciones que se pueden llegar a suscitar, en ese sentido, Rincón (2019) dio entender que la decisión estadística se basa en desestimar o no la hipótesis nula (H_0), debido que la presunción radica en lo verdadero de la H_0 , la cual al ser puesto a prueba puede llegar a entrar a contradecirse con la hipótesis alterna (H_a), porque al realizar tal contraste se presume que los hallazgos no apoyen a la H_0 , llegando a desestimarlos y proporcionando veracidad a la H_a , en tal sentido, se asume que al poner en contraste la H_0 , con la realidad empírica, lleva a tomar una decisión dependiendo el valor de significación propuesto a desestimar o no la H_0 .

Asimismo, la decisión que se tome con soporte estadístico, se va dar desde la consideración del método valor p, el cual es la representación de la decisión metódica para la valoración crítica de la significancia derivada de la valoración asignada a α , de tal forma, si se evidencia que la Sig. ≤ 0.05 , entonces se rechaza la H_0 , pero si la Sig. > 0.05 , no se rechaza la H_0 , debido que la prueba posee un 95.0 % de confianza y 5.0 % de error (Mendenhall et al., 2010).

Prueba de hipótesis general:

Ho: El coaching educativo no influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Ha: El coaching educativo influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Tabla 10

Informe del modelo de la hipótesis general

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	510,720			
Final	440,154	70,566	38	,001

La tabla 10, muestra los resultados que se asocian con el modelo de coaching educativo, donde la significancia bilateral tuvo un valor de la Sig. = 0.001 \leq 0.050, llegando a rechazar la Ho, por ende, se constató que el modelo propuesto de coaching educativo causa efecto sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de los CEBE de la UGEL 04, por ello, se confirmó que existe influencia y determinación que la propuesta de modelo fue plausible.

Tabla 11

Pseudo R2 de la hipótesis general

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,582
Nagelkerke	,582
McFadden	,118

La tabla 11, muestra los resultados Pseudo R2, que se basan en la expresión cuantitativa de la incidencia de un factor predictivo sobre un elemento respuesta explicado por un conjunto factores explicativos o independientes, en tal sentido, según Cox y Snell, el coaching educativo explicó el 58.2 % del desarrollo profesional, y según Nagelkerke el coaching educativo explicó el 58.2 % del desarrollo profesional. Tales hallazgos dieron a entender que el nivel ajuste del modelo se encuentra más cercano a la unidad (1), por tal motivo, se consideró que el modelo y los datos recabados poseen un grado de ajuste satisfactorio.

Prueba de hipótesis específica 1:

Ho: La capacidad para generar confianza no influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Ha: La capacidad para generar confianza influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Tabla 12

Informe del modelo de la hipótesis específica 1

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	405,671			
Final	375,830	29,841	15	,013

La tabla 12, muestra los resultados que se asocian con el modelo de la capacidad para generar confianza, donde la significancia bilateral tuvo un valor de la Sig. = $0.013 \leq 0.050$, llegando a rechazar la Ho, por ende, se constató que el modelo propuesto de la capacidad para generar confianza causa efecto sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de los CEBE de la UGEL 04, por ello, se confirmó que existe influencia y determinación que la propuesta de modelo fue plausible.

Tabla 13

Pseudo R2 de la hipótesis específica 1

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,308
Nagelkerke	,308
McFadden	,050

La tabla 13, muestra los resultados Pseudo R2, basado en la expresión cuantitativa de influencia de la capacidad para generar confianza sobre el desarrollo profesional, en tal sentido, según Cox y Snell, el modelo explicó el 30.8 % del desarrollo profesional, y según Nagelkerke el modelo también explicó el 30.8 % del desarrollo profesional. En dichos resultados se observó la valoración del modelo de representación del desarrollo profesional que se llegó a explicar a partir del desarrollo de capacidad de generar confianza, pero se evidencia una influencia baja del modelo porque se encuentra lejos de la unidad (1).

Prueba de hipótesis específica 2:

Ho: El aceptar no saber no influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Ha: El aceptar no saber influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Tabla 14

Informe del modelo de la hipótesis específica 2

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	421,480			
Final	385,431	36,049	17	,005

La tabla 14, muestra los resultados que se asocian con el modelo del aceptar no saber, donde la significancia bilateral tuvo un valor de la Sig. = $0.005 \leq 0.050$, llegando a rechazar la Ho, por ende, se constató que el modelo propuesto de aceptar no saber causa efecto sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de los CEBE de la UGEL 04, por ello, se confirmó que existe influencia y determinación que la propuesta de modelo fue plausible.

Tabla 15

Pseudo R2 de la hipótesis específica 2

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,359
Nagelkerke	,359
McFadden	,061

La tabla 13, muestra los resultados Pseudo R2, basado en la expresión cuantitativa de influencia del aceptar no saber sobre el desarrollo profesional, en tal sentido, según Cox y Snell, el modelo explicó el 35.9 % del desarrollo profesional, y según Nagelkerke el modelo también explicó el 35.9 % del desarrollo profesional. En dichos resultados se observó la valoración del modelo de representación del desarrollo profesional que se llegó a explicar a partir del desarrollo de la dimensión aceptar no saber, pero se evidencia una influencia baja del modelo porque se encuentra lejos de la unidad (1).

Prueba de hipótesis específica 3:

Ho: La comunicación afectiva no influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Ha: La comunicación afectiva influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Tabla 16

Informe del modelo de la hipótesis específica 3

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	398,192			
Final	352,573	45,619	14	,000

La tabla 16, muestra los resultados que se asocian con el modelo de comunicación donde la significancia bilateral tuvo un valor de la Sig. = $0.000 \leq 0.050$, llegando a rechazar la Ho, por ende, se constató que el modelo propuesto de comunicación afectiva causa efecto sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de los CEBE de la UGEL 04, por ello, se confirmó que existe influencia y determinación que la propuesta de modelo fue plausible.

Tabla 17

Pseudo R2 de la hipótesis específica 3

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,431
Nagelkerke	,431
McFadden	,077

La tabla 17, muestra los resultados Pseudo R2, basado en la expresión cuantitativa de influencia de la comunicación afectiva sobre el desarrollo profesional, en tal sentido, según Cox y Snell, el modelo explicó el 43.1 % del desarrollo profesional, y según Nagelkerke el modelo también explicó el 43.1 % del desarrollo profesional. En dichos resultados se observó la valoración del modelo de representación del desarrollo profesional que se llegó a explicar a partir del desarrollo de la dimensión comunicación afectiva, pero se evidencia una influencia baja del modelo porque se encuentra lejos de la unidad (1).

Prueba de hipótesis específica 4:

Ho: El no juzgar influye no significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Ho: El no juzgar influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.

Tabla 18

Informe del modelo de la hipótesis específica 4

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	393,146			
Final	346,062	47,084	12	,000

La tabla 18, muestra los resultados que se asocian con el modelo de no juzgar donde la significancia bilateral tuvo un valor de la Sig. = $0.000 \leq 0.050$, llegando a rechazar la Ho, por ende, se constató que el modelo propuesto de no juzgar causa efecto sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de los CEBE de la UGEL 04, por ello, se confirmó que existe influencia y determinación que la propuesta de modelo fue plausible.

Tabla 19

Pseudo R2 de la hipótesis específica 4

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,441
Nagelkerke	,441
McFadden	,079

La tabla 19, muestra los resultados Pseudo R2, basado en la expresión cuantitativa de influencia del no juzgar sobre el desarrollo profesional, en tal sentido, según Cox y Snell, el modelo explicó el 44.1 % del desarrollo profesional, y según Nagelkerke el modelo también explicó el 44.1 % del desarrollo profesional. En dichos resultados se observó la valoración del modelo de representación del desarrollo profesional que se llegó a explicar a partir del desarrollo de la dimensión no juzgar, pero se evidencia una influencia baja del modelo porque se encuentra lejos de la unidad (1).

Prueba de hipótesis específica 5:

Ho: La capacidad de dar y recibir feedback no influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023

Ho: La capacidad de dar y recibir feedback influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023

Tabla 20

Informe del modelo de la hipótesis específica 5

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	419,808			
Final	390,092	29,716	15	,013

La tabla 20, muestra los resultados que se asocian con el modelo de la capacidad de dar y recibir feedback donde la significancia bilateral tuvo un valor de la Sig. = $0.013 \leq 0.050$, llegando a rechazar la Ho, por ende, se constató que el modelo propuesto de la capacidad de dar y recibir feedback causa efecto sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de los CEBE de la UGEL 04, por ello, se confirmó que existe influencia y determinación que la propuesta de modelo fue plausible.

Tabla 21

Pseudo R2 de la hipótesis específica 5

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,307
Nagelkerke	,307
McFadden	,050

La tabla 21, muestra los resultados Pseudo R2, basado en la expresión cuantitativa de influencia de la capacidad de dar y recibir feedback sobre el desarrollo profesional, en tal sentido, según Cox y Snell, el modelo explicó el 30.7 % del desarrollo profesional, y según Nagelkerke el modelo también explicó el 30.7 % del desarrollo profesional. En dichos resultados se observó el valor del modelo de representación del desarrollo profesional que se llegó a explicar a partir del desarrollo de la dimensión capacidad de dar y recibir feedback, pero se evidencia una influencia baja del modelo porque se encuentra lejos de la unidad (1).

V. DISCUSIÓN

Los resultados relacionados al objetivo general, mostraron una influencia significativa del coaching educativo sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva del profesorado de seis CEBE de Lima, aportaron que el modelo de regresión basado en el coaching educativo es factor predictivo sobre el desarrollo profesional, porque el análisis inferencial se realizó mediante la prueba de Regresión Logística Ordinal, donde el análisis de la prueba de modelo, se constató que la significancia = $0.001 < 0.050$, por tal motivo, se desestimó la H_0 , asimismo, el valor $\chi^2 = 70.566$, de tal manera se asumió que el modelo de regresión fue plausible, además, los valores Pseudo R^2 , corroboraron tal afirmación porque según Cox y Snell, procesos significativos de coaching educativo permiten explicar el 58.2 % del desarrollo profesional, similar situación sucedió con el valor de Nagelkerke, porque el 58.2 % del desarrollo profesional fue producto de un buen coaching educativo, por otro lado, los valores descriptivos que se obtuvieron vinculado al cruce de las variables, dio entender que el 1.2 % de docentes participantes asumió que el coaching educativo es un proceso ineficiente, 9.9 % que tiene regular efecto y el 88.9 % que es eficiente, por otro lado, el 3.7 % señalaron que su desarrollo profesional fue bajo, 21.0 % que tiene altas y bajas y el 75.3 % que fue alto. De lo encontrado, al momento de contrastarlos con los antecedentes, se evidenció cierto parecido con lo que determinó Inca (2022) quien llegó a determinar la influencia del coaching en la habilidad directiva, cuyo valor correlativo $\rho = 0.561$, asimismo, desde la consideración de los valores R^2 , se pudo constató que la promoción del coaching educacional brinda soporte al 51.0 % de desarrollo de la habilidad directiva, es decir, que vinculado a la determinación de proponer un proyecto basado en el fomento del coaching para el personal directivo, tiene como meta mantener el grado elevado de manifestación de la habilidad directiva, para ello, es de gran necesidad que se incorporen ciertas estrategias de otras investigaciones para que se aborde el coaching en la formación de docentes futuros directivos, lo que sugiere que se desarrolle similares tipos de capacitaciones o apoyo a sus competencias debido que se ha determinado una multiplicidad de beneficios que se le vinculan, de tal manera, se evidencia en aprender haciendo, por medio de la propuesta de talleres prácticos, donde cada docente directivo traiga consigo su experiencia, su acierto o desacierto, para que se someta a

observaciones y discusión a nivel reflexivo y propositivo, con sus pares y el coach, llegando de esta manera a que descubra una nueva perspectiva y explicación, como también patrón de desarrollo efectivo. Asimismo, se constata ciertas discrepancias con lo que llegaron a determinar Pinedo et al. (2023) porque si bien ha corroborado la existencia de conexión significativa de las competencias digitales sobre el desarrollo profesional, se pudo constatar que el $\rho=0.360$, lo cual aportó a confirmar que, existe una falta de motivación debido a la poca preparación del profesorado, vinculado con sus competencias para el manejo óptimo de la tecnología necesidad y que es de necesidad para el fortalecimiento de su desarrollo profesional, asimismo, se evidencia que la mayor cantidad de docentes participantes poseen un dominio de tecnología en proceso, porque tienen un gran desconocimiento vinculado a su manejo de la tecnología, llegando a dificultar el fomento de sus competencias y por ende su desarrollo profesional dentro del ámbito educacional donde se desarrolla como docente. Además, dar entender que desde lo mencionado por Alles (2017) la Teoría Empowerment, aporta consistencia al estudio del coaching educativo, el cual fue postulado por McClelland, el cual se tomó en cuenta como una competencias necesaria para su desarrollo en el ámbito organizacional, debido que establece las características propias de la personalidad, llegando a predecir la consecución de éxito en el campo de trabajo organizacional de un previamente establecido sector educacional, asimismo, el Empowerment, es una terminología usada en temas de apoyo o management, que hace énfasis sobre el empoderamiento, delegación o facilitación del conocimiento. También desde lo mencionado por Jaramillo (2021) se establece que para el desarrollo profesional, se tiene sustento en la Teoría de la Autodeterminación, porque es necesario que se desarrollen procesos motivacionales, debido que es un punto clave en la discusión vinculada a la transferencia del conocimiento, cuya finalidad central llega a ser determinar el fomento de la motivación en el personal docente para que la transferencia del conocimiento llegue a ser el necesario y óptimo, de tal forma, la autodeterminación aporta explicaciones a la forma como las personas experimentan el crecimiento y florecimiento por medio de la satisfacción de tres particularidades básicas, como lo llega a ser la autonomía, competencia y relación. De tal manera y ante lo que previamente se llegó a describir, se ha concluido que, a partir de eficientes procesos de coaching educativo, con la meta de fomentar el

desarrollo y crecimiento vinculado con el aprendizaje, basado en métodos experimentales, en la cual se evidencia buscar ciertas soluciones entre el profesorado mediante la autorreflexión que aporte al cambio cognitivo y emocional del docente, brinda soporte a la construcción de un mejor desarrollo profesional del profesorado, que aporta al aprendizaje y acción de mejores procesos en el trabajo como de la mejora de su práctica en el ambiente escolar, asimismo, incide sobre el tiempo en que administra su capacidad y recurso, esperando garantizar que su desempeño pueda incrementar en el pasar del tiempo.

De igual modo, los esfuerzos para abordar el objetivo específico 1, basado en establecer la influencia de la capacidad para generar confianza sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva del profesorado de seis CEBE de Lima, aportaron a entender que el modelo de regresión referido a la capacidad para generar confianza es factor predictivo sobre el desarrollo profesional, porque el análisis inferencial se realizó mediante la prueba de Regresión Logística Ordinal, donde el análisis de la prueba de modelo, se constató que la significancia = 0.013 < 0.050, por tal motivo, se desestimó la H_0 , asimismo, el valor $\chi^2 = 29.841$, de tal manera se asumió que el modelo de regresión fue plausible, además, los valores Pseudo R², corroboraron tal afirmación porque según Cox y Snell, procesos significativos de la capacidad para generar confianza permiten explicar el 30.8 % del desarrollo profesional, similar situación sucedió con el valor de Nagelkerke, porque el 30.8 % del desarrollo profesional fue producto de una buena capacidad para generar confianza. Dichos hallazgos descritos, guardan parecido con lo determinado por Cárdenas et al. (2022) quienes dieron a entender sobre la influencia del coaching sobre la mejora del desempeño del profesorado, cuya valoración $\chi^2 = 93.2353$, lo cual llevó a confirmar la existencia de incidencia significativa del coaching sobre el desempeño del profesorado, de tal manera, se pudo apreciar que, el coaching educativo posee gran eficiencia sobre el fomento profesional del profesorado, debido que se considera como un componente del quehacer educacional, asimismo, el coach viene a ser la persona que proporciona orientación y aporta al fomento de las competencias individuales y personales de todo participante, llegando a potenciar su actitud, competencia y capacidad, de tal manera, el profesorado evidencia tener a su disposición una persona acompañante denominada tutor o mentor que proporciona soporte a la acción con una diversidad

de ejemplos que se potencian por su propia experiencia. Además, se constató la existencia de discrepancia con lo conseguido por Fauta et al. (2023) porque a pesar de establecer la conexión de la formación profesional del profesorado y el desempeño de los mismo, se pudo desestimar la H_0 , porque la Sig. = 0.000, asimismo, el coeficiente $\rho=0.926$, por ende, se presentó mayormente que el profesorado posee desarrollado sus competencias profesionales, asimismo, si bien el profesorado presenta una excelente autoconcepción vinculada como su competencia docente, es de necesidad que no se deje de lado la participación en talleres, capacitarse constantemente, como también participar en ciertas actividades fuera de la hora normal de clases, lo cual evidencia el aporte de mejoras a su perfil dinámico y no permite que sea conformista con el desarrollo de un nuevo conocimiento requerido por el profesorado. En ese sentido, en contraste con la literatura, Mora (2022) aportó señalando que el coaching, brinda soporte al autoconocimiento, autorreflexión y al dominio de las emociones propio, lo cual provoca un cambio a la visión del docente, incrementando su confianza, compromiso y responsabilidad con su trabajo, además, de apoyar a la creación de ciertas condiciones para que se llegue aprender y también crecer como profesional, asimismo, la generación de confianza, en su proceso evidencia que tanto los docentes y escolares llegan conjuntamente a la solución de problemas que afrontan a diario, por medio de procesos de autorreflexión, dejando de lado las trabas que llegan a ser impuestas por la creencia, limitación y personas, convirtiéndose en personas más resolutivas y creativas. Asimismo, De la Vega (2021) manifestó que la profesión docente llegó a transitar por una variedad de interpretaciones, que asignó a la carrera del profesorado como oficio, técnica, basada en la aplicación de los métodos para fomentar el aprendizaje, por ende, se evidencia al profesorado como técnico, que llega a poner en práctica su profesionalismo reproduciendo lo planificado diseñado por el mismo desde una valoración del contexto, por ende, se llega a sustentar epistemológicamente en una postura positivista, por ende, se entiende al desarrollo docente como una profesión enmarcada en tensiones de perspectivas del profesorado como trabajador del conocimiento, compartiendo la misma condición y reivindicación de los trabajadores en general o como profesional compartiendo su cualidad que define a la profesión. De lo mencionado, y considerando los hallazgos conseguidos se asume que, la demostración de interés

por el estado del estudiantado, demostración continua de ser honesto, tener integridad y ser sincero, como también la determinación de la propuesta de acuerdos claros y cumplimiento de lo prometido, demostración de respeto a la perspectiva de los escolares, asimismo, la forma como aprender y como se comportan, necesita de apoyo constante y de ánimo para que puedan superarse y cambiar sus comportamientos y acciones, responde a un desarrollo de la capacidad de generar confianza, el cual causa efecto sobre la actitud de profesionalismo de la labor que lleva a cabo el profesorado, dado en base al desarrollo de su conocimiento de manera sólida, en específico, complejo y adaptable a lo que necesita el ambiente en donde se desarrolla como también los escolares, en torno al reconocimiento de la sociedad y sobre la competencia propia de la carrera docente.

Por otro lado, al abordar el objetivo específico 2, basado en establecer la influencia del aceptar no saber sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva del profesorado de seis CEBE de Lima, aportaron a entender que el modelo de regresión referido a aceptar no saber es factor predictivo sobre el desarrollo profesional, porque el análisis inferencial se realizó mediante la prueba de Regresión Logística Ordinal, donde el análisis de la prueba de modelo, se constató que la significancia = $0.005 < 0.050$, por tal motivo, se desestimó la H_0 , asimismo, el valor $\text{Chi}^2 = 36.049$, de tal manera se asumió que el modelo de regresión fue plausible, además, los valores Pseudo R^2 , corroboraron tal afirmación porque según Cox y Snell, procesos significativos del aceptar no saber permiten explicar el 35.9 % del desarrollo profesional, similar situación sucedió con el valor de Nagelkerke, porque el 35.9 % del desarrollo profesional fue producto de un buen fomento del aceptar no saber. Cabe mencionar, que tales hallazgos guardan cierto parecido con lo establecidos por Soto et al. (2022) debido que demostraron a ver vinculado a la consideración de las plataformas educativas sobre el desarrollo profesional, obteniendo una valoración $\rho = 0.667$, asimismo, se pudo aseverar que, se destacó el rol desempeñado por la participación del profesorado en grupos de interaprendizaje, en ese sentido, el profesorado conjuntamente con los directivos son los directos encargado de realizar acciones y tomen con sustento decisiones acertadas vinculadas con la política educativa, debe determinar programas o talleres continuos para capacitar al profesorado, debido que, actualmente existe

una gran diversidad de medios digitales que están en constante desfase y actualización, evidenciando que la sociedad saca mayor ventaja de tales desarrollos va ser el que se adapte a los presentes cambios. De similar manera, se constató que los resultados discrepan de los postulados por Malpica (2020) debido que llegó a determinar la influencia del coaching sobre la motivación, donde la Sig. = 0.000, además, el coeficiente $r=0.950$, siendo muy fuerte el vínculo entre los mismos, además, el valor Pseudo R2, fue de 0.902, en ese sentido, se constató que el coaching educativo incide en un 90.2 % sobre la motivación, de tal manera, se entiende que a partir de ciertas particularidades del coach educativo, se puede incidir sobre el estado motivacional del profesorado, es decir, el coach al asegurarse de comunicarse con el profesorado de forma clara, brinda soporte a los procesos de reflexión, asimismo, involucrándose con el profesorado se entiende qué sucede interiormente en cada docente al que está ayudando, derivando a la construcción de confianza, evidenciándose en la creencia del profesorado sobre el proceso y la motivación del mismo, remarcando el posible éxito obtenido y reconocimiento de excelencia tras haber reflexionado sobre lo trabajado, mejorando su práctica docente derivada en mejores procesos de enseñanza que evidencia su desarrollo profesional. Desde lo manifestado, Bou (2013) hace énfasis sobre el coaching educativo como una medida disciplinar que proporciona soporte al desarrollo de nuevos procesos metódicos que apoyan a mejorar la enseñanza del profesorado, promoviendo procesos de entendimiento del aprendizaje propiamente dicho, por ende, tiene como fin abordar el contexto donde se suscita el aprendizaje, incidiendo sobre el análisis de procedimientos realizados con la meta de promocionar eficientes procesos de aprendizaje, también considerando el concepto personal en diferentes dimensiones, creencia de ambas partes (estudiante y docente), valoración del proceso educacional y un profundo análisis acerca de la actitud llevada a cabo incidente en el vínculo académico, personal y profesional del profesorado. De igual modo, García et al. (2019) manifestaron que el desarrollo profesional, deriva del aprender a aprender, porque se concibe como la capacidad de disposición genética para actuar en situaciones nuevas y cambiantes dentro del proceso educativo, por tal motivo, debe fortalecerse la capacidad de cognición, representado como un conjunto de procesos que sirve de base para que se realicen sus trabajo, asimismo, desarrollar la capacidad

metacognitiva, orientándolo a pensar, reflexionar y darse cuenta del proceso que implica el aprendizaje, de similar modo, se debe prestar atención a la capacidad afectiva y representación como modelos cognitivos de esquema mental elaborado para conceptualizar e interiorizar y finalmente, desarrollar su capacidad autónoma, manifestando reafirmación del docente al desarrollar su creatividad mediante una actitud independiente que se vincula con su forma de ser y de tomar decisiones. En ese sentido, se determinó que la capacidad de establecimiento y mantención de espacios donde se perciba seguridad para el desarrollo del aprendizaje, como el reconocimiento de la emoción del equipo entendiendo su necesidad individual de quienes lo conforman, asimismo, evidenciar no saberlo todo, no ser el único referente y no dar por hecho el sentir y pensar de los escolares, aporta al no saber que llega a causar efecto positivo sobre el desarrollo profesional, evidenciando un sentir de identidad, valoración en conjunto de referenciación, autonomía en la práctica de su profesión, especificidad sobre lo que propone, competencia profesional, cumplimiento al código ético y compromiso con la práctica docente.

De similar manera, se abordó el objetivo específico 3, basado en establecer la influencia de la comunicación afectiva sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva del profesorado de seis CEBE de Lima, aportaron a entender que el modelo de regresión referido a la comunicación afectiva es factor predictivo sobre el desarrollo profesional, porque el análisis inferencial se realizó mediante la prueba de Regresión Logística Ordinal, donde el análisis de la prueba de modelo, se constató que la significancia = $0.000 < 0.050$, por tal motivo, se desestimó la H_0 , asimismo, el valor $\text{Chi}^2 = 45.619$, de tal manera se asumió que el modelo de regresión fue plausible, además, los valores Pseudo R^2 , corroboraron tal afirmación porque según Cox y Snell, procesos significativos de la comunicación afectiva permiten explicar el 43.1 % del desarrollo profesional, similar situación sucedió con el valor de Nagelkerke, porque el 43.1 % del desarrollo profesional fue producto de un buen fomento de la comunicación afectiva. Los resultados descritos tienen similitud con el realizado por Ulloa y Oseda (2021) quienes llegaron a establecer la conexión del coaching educativo con la competencia digital, debido que se constató que la Sig. = 0.000 , desestimando la H_0 , además, el coeficiente $r=0.680$, por otro lado el valor R^2 , fue de 0.416 , llegando a acotar que el fomento del coaching educativo explica el 41.6 % del desarrollo de la competencia digital, en tal sentido,

se constató recomendable que se apliquen ciertos programas de coaching en toda entidad académica, debido que existe incidencia sobre la competencia digital del profesorado, lo cual deriva de un gran avance para que se garantice que el estudiantado reciba instrucciones de calidad del profesorado, debido que se evidencia la adquisición y potenciación de la habilidad que se requiere para aportar a mejores y eficientes procesos con soporte en el uso de la tecnología. Desde lo mencionado, se entiende que para Rodríguez (2019) el coaching educativo, se direcciona a abordar metas y finalidades, acciones y a formas de mayor eficacia para brindar apoyo al profesorado, además, sea personal, entre pares o grupal, y también varía de la metodología que se pueda usar, sea ontológica, sistemática, considerando el desarrollo emocional, cognitivo o bien suele ser una combinatoria de acuerdo a la necesidad de los procesos en cuestión, de tal manera, en formación docente, se brinda el peor coaching debido que los estudiantes resuelven problemas instruccionales y reflexión sobre la situación pedagógica cooperativa mediante la criticidad, también en formación permanente se desarrolla el coaching entre el profesorado del mismo nivel, asimismo, existen otras modalidades que se centran en materiales y contenido, el instructivo y en procesos de cognición, que se llegan orientar a desarrollar ciertas particularidades y herramientas del profesorado. Aportando a lo señalado, Vélaz y Vaillant (2011) afirmaron que el profesionalismo docente se evidencia a partir de la ocurrencia en medida en que se incurra en alguna condición básica, es decir, que se vincula con los procesos de formación continua, anclándose como práctica cotidiana docente y asociado a las problemáticas del proceso educativo, por tal motivo, desde tal anclaje se posibilita la promoción de la reflexión, reconstrucción y conceptualización que abre nuevas perspectivas y brinda soporte a la propuesta de desarrollo de estrategias didácticas que se orientan a proporcionar mejoras en el proceso educacional y mayor énfasis en procesos de comprensión estudiantil. Dicho lo mencionado, y ante los resultados conseguidos se asumió que, el pensamiento o idea que aporta a que se fije en la mente del profesorado la mejora de sus capacidades para escuchar lo que piensan los escolares, familiares y todo miembro de la comunidad educativa, y evidencia respeto a que se ponga el sentido del docente en tal momento y estar de manera entera a la disposición del estudiantado, aporta a una eficiente comunicación afectiva, lo cual influye sobre la mejora del desarrollo profesional basado en la

capacidad de agencia y construcción del saber y sujeto autónomo, aportando también a la superación de procesos pasivos y de la condición de espectador y reproductor del estudiante, así también aporta pertinencia a la formulación, desarrollo de proyectos, práctica y experiencia alternativa, constituyente de su actuar y de sí mismo, como también vinculado a su voluntad y arriesgo para la intervención en la decisión sobre la política educacional en ambientes de interacción inmediata.

Asimismo, se abordó el objetivo específico 4, basado en establecer la influencia del no juzgar sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva del profesorado de seis CEBE de Lima, aportaron a entender que el modelo de regresión referido al no juzgar es factor predictivo sobre el desarrollo profesional, porque el análisis inferencial se realizó mediante la prueba de Regresión Logística Ordinal, donde el análisis de la prueba de modelo, se constató que la significancia $= 0.000 < 0.050$, por tal motivo, se desestimó la H_0 , asimismo, el valor $\text{Chi}^2 = 47.084$, de tal manera se asumió que el modelo de regresión fue plausible, además, los valores Pseudo R^2 , corroboraron tal afirmación porque según Cox y Snell, procesos significativos del no juzgar permiten explicar el 44.1 % del desarrollo profesional, similar situación sucedió con el valor de Nagelkerke, porque el 44.1 % del desarrollo profesional fue producto de un buen fomento del no juzgar en el profesorado. De tal manera, posterior al contraste con los antecedentes, se estableció que existen diferencias con lo que se obtuvo y lo afirmado por Fazil et al. (2022) quienes, desde su trabajo investigativos, determinaron la conexión del desarrollo profesional y desempeño de la enseñanza del profesorado, donde mediante la prueba de Pearson, se constató que la $\text{Sig.} = 0.000$, asimismo el coeficiente $r=0.978$, siendo este una correlación casi perfecta y positiva, por tal motivo, el profesorado que se destaca en su profesión, tiende a establecer grandes impactos, profundos y duraderos en la vida de los escolares, por otro lado, la flexibilidad, inventiva y la capacidad del profesorado para que sigan sus instintos es realmente fundamental para el arte de la enseñanza, por otro lado, la propuesta de procesos inclusivos, en la enseñanza y aprendizaje a los estudiantes, se edifica sobre el sustento del conocimiento y la competencia profesional, finalmente, para que se pueda preparar de mejor manera al estudiantado para que aprendan de forma permanente, el profesorado debe comprender mejor cómo incide la

enseñanza sobre el aprendizaje de los mismos, en tal sentido, para que se sea un docente eficaz, debe tener desarrollado una amplia gama de competencias profesionales de planeación, lección, impartir las lecciones y determinar un vínculo positivo con el estudiantado. Además, Menendez (2014) acotó que para que el profesorado aprenda a ser coach, debe de pasar por un riguroso proceso de aprendizaje, constituido por cuatro fases, la primera incompetencia subconsciente, dado cuando se comprende ni se ha tocado ciertos temas, como el coaching, lo cual deriva en no saber que el docente no sabe sobre ello que, si existe, la segunda etapa se conoce como la incompetencia consciente, referido a la escucha de algún tema, que la persona es consciente pero que no sabe sobre tal tema, la tercera fase deriva de la competencia consciente, vinculado con el tema que se oye y es de interés, por ende, se comienza a aprender, a leer, saber más de el y ponerlo en práctica y finalmente, la competencia subconsciente, basado en el desarrollo de las anteriores etapas logrando llevarla cabo lo aprendido de manera natural. En contraste con la literatura, se entiende, según Marzano et al. (2005) que la particularidad para entender que el profesorado se está desarrollando profesionalmente, se basa en entender la naturalidad del conocimiento, reconocido como particularidades básicas y técnicas, debido que una gran cantidad de docentes argumenta que es de necesidad para la planeación y aplicación efectiva, el currículo, la enseñanza y evaluación, por tal motivo, para apoyar al estudiantado a aprender, no solo se debe entender los procesos de aprendizaje, sino que se debe entender la naturalidad del conocimiento estudiantil, como llegar a enseñarles y evaluar el conocimiento declarativo que se diferencia del proceso de enseñanza y evaluación. A partir de lo mencionado, se llega a confirmar que, la realidad percibida por el sentido es solo una pequeña parte de la comprensión de las personas, y la cual se impacta por la experiencia propia y todo lo escuchado y practicado durante toda la vida, asimismo, una experiencia diferida genera cambio en el pensar e interpretación, por otro lado el no juzgar comúnmente no es malo, porque aporta a que el profesorado se mueva fluidamente, sin conexión con su experiencia y aprendizaje adquirido al largo de su vida, pero debe considerar que muchos juicios no derivan de hecho o aprendizaje comprobable sino de la opinión estudiantil, lo cual llega a influenciar sobre el desarrollo profesional, donde el mayor componente es la generación del conocimiento, que fundamenta la base del

conocimiento requerido para que se ejerce la profesión docente.

Finalmente, se abordó el objetivo específico 5, basado en establecer la influencia la capacidad de dar y recibir feedback sobre el desarrollo profesional desde la perspectiva del profesorado de seis CEBE de Lima, aportaron a entender que el modelo de regresión referido a la capacidad de dar y recibir feedback es factor predictivo sobre el desarrollo profesional, porque el análisis inferencial se realizó mediante la prueba de Regresión Logística Ordinal, donde el análisis de la prueba de modelo, se constató que la significancia = $0.013 < 0.050$, por tal motivo, se desestimó la H_0 , asimismo, el valor $\chi^2 = 29.716$, de tal manera se asumió que el modelo de regresión fue plausible, además, los valores Pseudo R^2 , corroboraron tal afirmación porque según Cox y Snell, procesos significativos de la capacidad de dar y recibir feedback permiten explicar el 30.7 % del desarrollo profesional, similar situación sucedió con el valor de Nagelkerke, porque el 30.7 % del desarrollo profesional fue producto de un buen fomento de la capacidad de dar y recibir feedback. Los hallazgos conseguidos tienen parecido con los conseguidos por Aishath et al. (2021) quienes llegaron a establecer la relación del desarrollo profesional con el fomento de sus competencias, llegando a desestimar la H_0 , debido que la Sig. = 0.008, asimismo, el vínculo $r=0.232$, lo cual llevó a confirmar que, la formación por su propia cuenta del profesorado, mediante la web, participación en conferencias y autoaprendizaje está significativamente vinculado con el desarrollo de sus competencias, asimismo, se evidencia la posibilidad que el desarrollo profesional docente no corresponda a la necesidad de desarrollo del profesorado, y que una cultura en la que se estructura de forma grupal e individual posibles talleres incidentes en el desarrollo profesional, no se llegan a establecer eficientemente, porque existe un problema con el tiempo, los recursos, entre otros., que son particularidades subyacentes que inciden en la actividad docente. De tal manera, Cueto (2021) mencionó que el coaching educativo se calificó como el soporte a la práctica individual de los escolares, debido a que promueve procesos apuntando a futuro, incidiendo sobre la potenciación de estrategias que aporten a que desarrolle sus aprendizajes, en lugar de establecer de manera genérica el proceso educativo a realizar, por lo manifestado, se evidencia la gran necesidad del reforzamiento y desarrollo del conocimiento de una serie de métodos y utilización de los recursos que estén a su alcance, y que les facilita los docentes,

con miras a la propuesta y construcción de estrategia que brinden soporte al vínculo con sus estudiantes, brindándole abordar en conjunto metas comunes, desde la promoción de su motivación y desarrollo del compromiso estudiantil, que fortalezca su autonomía, e incida sobre su curiosidad y responda a sus inquietudes para apoyar al desarrollo de su aprendizaje. De igual modo, SUMMA (2021) que existe un conglomerado de componentes que tienen vínculo con la experiencia y desarrollo profesional efectivo, debido que ello necesita de la participación del profesorado, sea individual o colectiva, promocionando las capacidades y voluntad de reflexión, cuya meta es la poner en marcha diversas acciones para promocionar la mejora o cambios, por ello, el diseño de instancias de fortalecimiento y aprendizaje de los profesionales en educación evidencia gran necesidad en incidir sobre estrategias asociadas al contenido curricular que se quiere enseñar, brindar estímulo a un aprendizaje activo colaborativo entre los profesores, proporcionar modelos y brindar ejemplos de prácticas pedagógicas de mayor efectividad, estimular de forma intelectual por medio de la retroalimentación y procesos reflexivos que aporten al aprendizaje, ensayo, implementación y reflexión del cambio de práctica. En ese sentido, para un mejor feedback efectivo, se debe pasar por ciertos pasos, como agradecer, reconocer, comprometerse y solicitar, asimismo, se debe de desarrollar la capacidad de reconocimiento de su propio estado emocional, esperando que le apoye a reaccionar, con recepción, autenticidad y de manera sincera, también autogestionar, deriva de la conciencia de su emoción y pensamiento para que se dé cuenta a donde conducir y de tal forma autogestionarse, lo cual influye sobre el desarrollo profesional, a partir de la generación del aprendizaje, basado en el fomento de la comprensión del profesorado vinculado con la concepción sobre el proceso educativo, y como se edifica la base del conocimiento del profesorado y de las particularidades individuales o sociales de la profesión educativa.

VI. CONCLUSIONES

Primero:

Se determinó que el coaching educativo influye en el desarrollo profesional, debido que, desde la consideración de la prueba de Regresión Logística Ordinal, se rechazó la H_0 , asimismo, los valores de Cox y Snell y de Nagelkerke, permitieron afirmar que el coaching educativo explicó al desarrollo profesional, en ese sentido, un proceso eficiente de coaching educativo, evidencia altos niveles de desarrollo profesional de docentes de los CEBE de la UGEL 04.

Segundo:

Se estableció que la capacidad para generar confianza influye en el desarrollo profesional, debido que, desde la consideración de la prueba de Regresión Logística Ordinal, se rechazó la H_0 , asimismo, los valores de Cox y Snell y de Nagelkerke, permitieron afirmar que la capacidad para generar confianza explicó al desarrollo profesional, en ese sentido, el fortalecimiento de los procesos para el fomento de la capacidad para generar confianza, evidencia altos niveles de desarrollo profesional de docentes de los CEBE de la UGEL 04.

Tercero:

Se estableció que el aceptar no saber influye en el desarrollo profesional, debido que, desde la consideración de la prueba de Regresión Logística Ordinal, se rechazó la H_0 , asimismo, los valores de Cox y Snell y de Nagelkerke, permitieron afirmar que aceptar no saber explicó al desarrollo profesional, en ese sentido, el desarrollo del aceptar no saber, causa efecto positivo sobre el desarrollo profesional de docentes de los CEBE de la UGEL 04.

Cuarto:

Se estableció que la comunicación afectiva influye en el desarrollo profesional, debido que, desde la consideración de la prueba de Regresión Logística Ordinal, se rechazó la H_0 , asimismo, los valores de Cox y Snell y de Nagelkerke, permitieron afirmar que la comunicación afectiva explicó al desarrollo profesional, en ese sentido, el desarrollo de la comunicación afectiva, causa efecto positivo sobre el desarrollo profesional de docentes de los CEBE de la UGEL 04.

Quinto:

Se estableció que el no juzgar influye en el desarrollo profesional, debido que, desde la consideración de la prueba de Regresión Logística Ordinal, se rechazó la H_0 , asimismo, los valores de Cox y Snell y de Nagelkerke, permitieron afirmar que el no juzgar explicó al desarrollo profesional, en ese sentido, el desarrollo del no juzgar, causa efecto positivo sobre el desarrollo profesional de docentes de los CEBE de la UGEL 04.

Sexto:

Se estableció que la capacidad de dar y recibir feedback influye en el desarrollo profesional, debido que, desde la consideración de la prueba de Regresión Logística Ordinal, se rechazó la H_0 , asimismo, los valores de Cox y Snell y de Nagelkerke, permitieron afirmar que la capacidad de dar y recibir feedback explicó al desarrollo profesional, en ese sentido, el desarrollo la capacidad de dar y recibir feedback, causa efecto positivo sobre el desarrollo profesional de docentes de los CEBE de la UGEL 04.

VII. RECOMENDACIONES

Primero:

Al director de la Dirección Regional Educativa (DRE) de Lima, programar la realización de capacitaciones y de talleres de actualización para la mejora del acompañamiento del personal directivo y coordinadores pedagógicos mediante el coaching educativo, cuyo propósito se basa en brindar información y desarrollar estrategias de coaching educativo direccionados a los docentes, esperando brindar soporte al desarrollo profesional, enfocado en el conocimiento del manejo de herramientas y recursos mediante procesos reflexivos de la práctica educativa.

Segundo:

A los directores de los CEBEs de la UGEL 04, convocar a reunión al profesorado, cuyo objetivo radica en tratar temas vinculados con el proceso educativo, llegando a establecer ciertos acuerdos, vinculados al proceso de enseñanza, tomando en cuenta la necesidad estudiantil y el contexto en donde se desarrollan los estudiantes, con la finalidad, de desarrollar la integridad, honestidad y franqueza de las acciones que se llevan a cabo, esperando que con ello, se llegue a fortalecer la capacidad de generar confianza, en el instante de proporcionar seguimiento al comportamiento y las acciones del profesorado.

Tercero:

A los docentes de los CEBEs de la UGEL 04, considerar reforzar en el estudiantado su pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, a partir de aceptar no conocer todo y equivocarse, lo cual da sustento a ser un docente honesto y que admite sus errores, en tal sentido, cuyo objetivo es desarrollar procesos autónomos en el estudiantado al buscar otro referente de conocimiento, esperando que, desde ello, se mejoren los procesos de aprendizaje y el desarrollo profesional.

Cuarto:

A los directores, administrativos y docentes de los CEBEs de la UGEL 04, participar en talleres de integración (tardes deportivas, almuerzos, otros), con la meta de mejorar la comunicación afectiva por medio del desarrollo de la escucha activa y las expresiones de las misivas, evidenciada en el instante de considerar la perspectiva de quienes llegan a integrar la comunidad escolar, esperando que se

transmita de una manera ideal, clara y en concreto las misivas y se lleven a cabo proyectos en conjunto para la mejora de la propuesta escolar y del desarrollo profesional del profesorado.

Quinto:

A los docentes de los CEBEs de la UGEL 04, participar de trabajos colaborativos para poder dejar de lado la visión propia, disminuyendo el rechazo y apego a el ideal de uno mismo, que puede generar problemas al contrariar y no considerar la perspectiva de todo quien integra el equipo de trabajo, con el objetivo de mantener las metas conjuntas y generar lazos de confianza, al instante de abordar las problemáticas vinculadas con el proceso educativo, esperando desarrollar el no juzgar porque desde la experiencia propia y todo lo escuchado durante la interacción sus pares brinda soporte al desarrollo del profesionalismo docente.

Sexto:

A los docentes de los CEBEs de la UGEL 04, reconocer el compromiso del estudiantado, al momento de desarrollar lo planificado, cuyo objetivo es reforzar los procesos de reflexión conjunta, derivado de reconocer lo más destacable de las acciones realizadas y que se consideraron reforzar en conjunto con el personal estudiantil, esperando realizar mejores procesos de dar y recibir feedback, que estimule y motiva a los estudiantes, apoyando al desarrollo de sus competencias y consolidación de su saber.

REFERENCIAS

- Ahmed, I., & Ishtiaq, S. (2021). Reliability and validity: Importance in Medical Research. *National Library of Medicine*, 71(10), 2401-2406. <https://doi.org/10.47391/jpma.06-861>
- Aishath, Z., Intan, O., & Aishath, W. (2021). Correlation between Lecturers' Professional Development Activities and their Competencies in Maldives Higher Education Institutes. *International Journal of Learning, Teaching and Education Research*, 20(9), 18-37. <https://bit.ly/3UXBD7f>
- Alles, M. (2017). *Comportamiento Organizacional: Cómo lograr un cambio cultural a través de la Gestión por competencias*. (2da. Edición). Ediciones Granica S. A. <https://bit.ly/3Aq0qHu>
- APA. (2019). *Guía Normas APA – 7ª edición*. <https://bit.ly/3fUd4HI>
- Arias, J. L. (2020). *Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas: Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL. <https://bit.ly/444erbp>
- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <https://bit.ly/3n3b43U>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., y Arellano, C. (2020). *La investigación científica: Una aproximación para los estudios de posgrado*. Editorial Universidad Internacional del Ecuador. <https://bit.ly/3VvVVoj>
- ASESCO - Asociación Española de Coaching (2018). *El coaching se hace mayor. El libro blanco del coaching*. Ediciones Círculo Rojo. <https://bit.ly/3MAWitE>
- Banco Mundial. (2021). *Maestros: Principal factor que determina cuánto aprenden los alumnos*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/teachers>
- Beuchot, A., y De la Vega, G. (2017). *Dominios de Congruencia en el Coaching Personal y Organizacional. El método ARC: una mirada desde la filosofía*. Editorial San Roque. <https://bit.ly/3EGYTAp>
- Bou, J. F. (2013). *Coaching educativo*. Editorial Ediciones de la U. <https://bit.ly/3Aq0qHu>

- Cabezas, E. D., Andrade, D., y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial ESPE Universidad de las Fuerzas Armadas. <https://bit.ly/42LNtUL>
- Cárdenas, J. C., Flores, I. G., Cárdenas, S. F., y Guadalupe, L. D. (2022). Coaching y desempeño docente en la gestión escolar. *Instituto de Innovación y Formación Científica*, 3(1), 95-110. <https://doi.org/10.47192/racs.v3i1.81>
- Capstick (2019) Romero Parra, R. M., Barboza Arenas, L. A., Palacios Sánchez, J. M., y Rodríguez Angeles, C. H. (2022). Efectos de un plan de coaching con programación neurolingüística para el logro de competencias académicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 549-564. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.11>
- Cueto, J. (2021). *Coaching educativo y gestión de talento en la escuela*. Ediciones Latam Coaching Network. <https://bit.ly/43gfnIJ>
- Curo, C. (2023). *Coaching educativo y práctica pedagógica en docentes de instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3pZFplb>
- D'Addario, M. (2013). *Para el desarrollo personal y ser uno mismo. Coaching Personal. Auto Coach y Self Coaching, Técnicas y ejercicios para la autorrealización*. Ediciones Lulu. <https://bit.ly/3gcK9Pt>
- De la Vega, L. F. (2021). *Docencia y desarrollo profesional: Fundamentos, debates y perspectivas*. Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. <https://bit.ly/3BeC7gc>
- Domínguez, C., Medina, D. C., González, R., y López, E. (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. Editorial UNED.
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Fauta, J. G., Palomo, K. V., Núñez, C. R., y Llerena, V. C. (2023). Formación profesional docente y desempeño laboral de los docentes. *Conciencia Digital*, 6(14), 506-523. <https://bit.ly/3ohQT2J>
- Fazil, H., Arif, M. I., Ahmed, M., & Basit, A. (2022). Professional Development of

- Inclusive Education Teachers and Their Performance at Secondary School Level: A Correlational Study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 13(1), 1645-1657. <https://bit.ly/43CRkVq>
- Gandica, E. (2020). Power and Robustness in Normality Test with Montecarlo Simulation. *Revista Cientific*, 5(18), 108-119. <https://acortar.link/PKnrKJ>
- García, F. V., Mendoza, J. E., y Fernández, N. (2019). *Aprender a aprender: Hábitos, métodos, estrategias y técnicas de estudio. Guía para el aprendizaje significativo*. Ediciones de la U. <https://bit.ly/4394xo0>
- Goldfvarg, D., y Perel, N. (2016). *Mentor coaching en acción: Feedback efectivo para un coaching exitoso*. Ediciones Granica S.A. <https://bit.ly/3Aq0qHu>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. <https://bit.ly/3Hedbc6>
- Hurtado, M. A. (2023). ¿Debería ser tan pequeño el nivel de significancia en una prueba de hipótesis? *Revista Torreón Universitario*, 12(33), 31-41. <https://doi.org/10.5377/rtu.v12i33.15886>
- Inca, M. G. R. (2022). Coaching académico para el fortalecimiento de las habilidades directivas en instituciones del Distrito 09D02 Guayaquil-Ecuador, 2021. *Eduweb*, 16(1), 42-53. <https://bit.ly/3oBsdCm>
- Jaramillo, C. (2021). *Hacia un desarrollo profesional centrado en el docente*. Ediciones Universidad Andina Simón Bolívar. <https://bit.ly/3GvltLn>
- Kimsey-House, H., Kimsey-House, P. S., y Whitworth, L. (2014). *Coaching Co-Activo. Cambiar empresas y transformar vidas*. (4ta. Edición). Editorial Paidós. <https://bit.ly/3CEbJwD>
- Malpica, J. F. (2020). *Coaching educativo y niveles de motivación en el desempeño docente de la Institución Educativa Emblemática N° 6050 Juana Alarco de Dammert, distrito de Miraflores, Lima*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://bit.ly/3MHZlqR>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Ediciones Narcea S.A. <https://bit.ly/3BJFoEH>

- Martínez, B. (2016). *Apuntes de filosofía*. Editorial Digital Imprenta Nacional. <https://bit.ly/35riH6J>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., Moffett, C. A., Paynter, D. E., Pollock, J. E., y Whister, J. S. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. (2da. Edición). Editorial ITESO. <https://bit.ly/42KNk3H>
- Mendenhall, W., Beaver, R. J., y Beaver, B. M. (2010). *Introducción a la probabilidad y estadística*. (13ra. Edición). Editorial CENGAGE Learning. <https://bit.ly/2CMJcH9>
- Menendez, J. L. (2014). *Principios del coaching. Nueva metodología y herramientas para apoyar el éxito personal y profesional*. (2da. Edición). Ediciones Bubok Publishing S. L. <https://bit.ly/3Aq0qHu>
- Mora, J. C. (2022). Inteligencia emocional y coaching ontológico: soportes para el estudiante universitario en tiempos de Covid-19. *Revista Educare*, 26(1), 279-294. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753509015/>
- Muñoz, J. M., y Arias, M. (2018). *Regresión ordinal y sus aplicaciones*. Universidad D` Sevilla, Departamento de Estadística e Investigación Operativa. <https://bit.ly/3UlrE9T>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis*. (5ta. Edición). Ediciones de la U. <https://bit.ly/3oQPwYW>
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://bit.ly/2Lnz0rQ>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI. (2013). *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del seminario internacional, noviembre 2013*. <https://bit.ly/3BikCf6>
- Pinedo, F. W., Muñoz, R. E., Cárdenas, E. E., y Huamán, D. M. (2023). Competencia digital y desarrollo profesional docente en Perú. *RebE: Revista Boliviana de Educación*, 5(8), 55-65. <https://bit.ly/3MLqRiv>
- Putri, Z., Yoestara, M., Aziz, Z. A., & Qismullah, Y. (2019). The Correlation between

- Professional Development Training and English Teachers' Competence. *Journal of Physics Conference Series*, 1232(1), e012037. <https://bit.ly/3okl0WX>
- Rincón, L. (2019). *Una introducción a la estadística inferencial*. Facultad de Ciencias, UNAM. <https://bit.ly/3EwjXle>
- Rivero, M. S., Meneses, P. W., García, J., Anibal, R. A., y Zevallos, E. L. (2021). *Metodología de la investigación*. Editorial Universidad Nacional Hermilio Valdizán. <https://bit.ly/40NP3nw>
- Rodríguez, A. (2019). *Coaching educativo*. Editorial ICB. <https://bit.ly/3Aq0qHu>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Editorial Universidad Ricardo Palma. <https://bit.ly/43Kukne>
- Soto, L. R., Sánchez, S. P., Ramos, d. Y., y Colque, O. A. (2022). Plataformas educativas virtuales y el desarrollo profesional en Instituciones Educativas de un distrito de Lima-Perú. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2041-2051. <https://bit.ly/3KI6pMR>
- SUMMA. (2021). *Experiencias de desarrollo profesional docente en América Latina en contextos COVID-19 y su vinculación con tecnologías digitales*. Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/41vIKGT>
- Surucu, L., & Maslakci, A. (2020). Validity and reliability in Quantitative Research. *BMIJ: Business & Management Studies: An International Journal*. 8(3), 2694-2726. <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1540>
- UCV. (2020). *Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo*. <https://bit.ly/3MfGbl6>
- UCV. (2023). *RVI N°062-2023-VI-UCV. Guía de elaboración de trabajos conducentes a grados y títulos*. <https://bit.ly/3oJfe1m>
- Ulloa, S. G., y Oseda, D. (2021). Coaching educativo en las competencias digitales docentes de la institución educativa San Juan, Trujillo 2021. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, 5(4), 5286-5297. <https://bit.ly/41cFzTO>

- UNESCO. (2019). *Notas de Política Pública. Desarrollo Profesional: Una prioridad en las políticas docentes*. <https://bit.ly/41tTkxo>
- UNESCO. (2020). *Análisis Comparativos de Políticas de Educación: Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 12 países*. <https://bit.ly/3ZZ47OR>
- UNICEF. (2020). *Compromiso con la formación docente. Más oportunidades de desarrollo profesional continuo para docentes en la región*. <https://uni.cf/3L2p334>
- UNICEF. (2022). *Retos, esperanza y compromiso. Programa de Cooperación Perú – UNICEF. 2022-2026*. <https://uni.cf/3nVACQB>
- Vaillant, D. (2019). *Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos*. Banco de desarrollo de América Latina. <https://bit.ly/41ogHYI>
- Velásquez, M. E., De León, A., y Díaz, R. F. (2009). *Pedagogía y Formación docente: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*. Coordinación educativa y cultural Centroamericana. <https://bit.ly/3VVgn2l>
- Vélaz, C., y Vaillant, D. (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Fundación Santillana. <https://bit.ly/3nO5y5L>

ANEXOS

Anexo 1. Operacionalización de la variable independiente: Coaching educativo

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala	Rango
Según Cueto (2021) el coaching educativo como el soporte a la práctica individual de los escolares, debido a que promueve procesos apuntando a futuro, incidiendo sobre la potenciación de estrategias que aporten a que desarrolle sus aprendizajes, en lugar de establecer de manera genérica el proceso educativo a realizar.	El coaching educativo va medirse desde la aplicación de un instrumento propuesto por Curo (2023) el cual fue construido desde la consideración de la perspectiva de Cueto (2021) quien propuso un modelo con cinco dimensiones, las cuales van a cuantificarse a partir de la contestación de 33 preguntas, valoradas desde la consideración de una escala Likert, con cinco opciones de contestación, donde las puntuaciones que se vayan a obtener, van a ser clasificadas en: Malo, bueno y muy bueno.	Capacidad para generar confianza	- Promoción de la confianza	1, 2	1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre	Malo: 33-76 Bueno: 77-120 Muy bueno: 121-165
			- Integridad, honestidad y franqueza.	3, 4, 5		
			- Apoyo al cambio, comportamiento y acción de los escolares.	6, 7		
		Aceptar no conocer	- Persona auténtica	8, 9		
			- Ambientes seguros para aprender y reconocer emociones	10, 11, 12		
			- Reconocimiento de no saber todo	13, 14		
		Comunicación afectiva	- Escucha activa	15, 16, 17		
			- Expresión del ideal de manera clara y concreta	18, 19, 20		
		No juzgar	- Escuchar el pensamiento, emoción y acción	21, 22		
			- Confianza durante el acompañamiento	23, 24		
			- Interpretar y asumir el desarrollo de capacidades.	25, 26		
		Capacidad de dar y recibir feedback	- Brindar valor y motivación a la acción.	27, 28		
			- Reconocer el compromiso y avance.	29, 30, 31		
- Identificación de fortalezas y debilidades.	32, 33					

Adaptado de Cueto (2021). *Coaching educativo y gestión de talento en la escuela*. <https://bit.ly/3KJwxb8> Pág. (71 al 83).

Anexo 2. Operacionalización de la variable dependiente: Desarrollo profesional

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala	Rango
<p>Para Jaramillo (2021) el desarrollo profesional se refiere a una iniciativa de aquella actividad organizada de manera formal por una entidad educativa para el fortalecimiento del conocimiento, la competencia y la habilidad de sus docentes, cuya finalidad es de brindar soporte a su desempeño asociado a temas sobre el desarrollo de eficaces procesos educativos</p>	<p>El desarrollo profesional se va medir desde la aplicación de un cuestionario construido al momento de considerar la perspectiva de Jaramillo (2021) quien identificó cuatro factores incidentes sobre el desarrollo docente, los cuales se van a medir desde la propuesta de 33 preguntas, valoradas desde la consideración de una escala Likert, con cinco opciones de contestación, donde las puntuaciones que se vayan a obtener, van a ser clasificadas en: Bajo, moderado y alto.</p>	Entorno laboral	- Clima institucional.	1, 2, 3, 4	<p>1: Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo. 3: Indeciso. 4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo.</p>	<p>Bajo: 29-67 Moderado: 68-106 Alto: 107-145</p>
			- Ambiente favorable de aprendizaje.	5, 6		
			- Apoyo a sus colegas, estudiantes y superiores.	7, 8		
		Características de los estudiantes	- Diseño e implementación de procesos pedagógicos.	9, 10, 11		
			- Determinación de la necesidad de aprendizaje estudiantil.	12, 13, 14		
			- Contextualización del material y la actividad de aprendizaje.	15, 16		
		Vínculos con quien aprende	- Motivación para transmitir el aprendizaje a los estudiantes.	17, 18, 19		
			- Actitud hacia el aprendizaje.	20, 21, 22		
		Diseño de la intervención	- Motivación docente.	23, 24		
			- Participación docente en actividades de desarrollo profesional.	25, 26, 27		
			- Apoyo al potencial docente.	28, 29		

Adaptado de Jaramillo (2021). *Hacia un desarrollo profesional centrado en el docente.* <https://bit.ly/3GvltLn> Pág. (46 al 52).

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO QUE MIDE LA VARIABLE COACHING EDUCATIVO

Es muy grato presentarme ante usted, el suscrito Br. Policarpo Arias, Rosa Aurora con Nro. DNI: 09883095, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: **“Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.”**, el cual tiene fines únicamente académicos manteniendo completa absoluta discreción. Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas de la siguiente encuesta:

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

Escala autovalorativa:

Siempre S = 5

Casi siempre CS = 4

A veces AV = 3

Casi nunca CN = 2

Nunca N = 1

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
Dimensión 1: Capacidad para generar confianza	N	CN	AV	CS	S
01. Solicito el permiso de los estudiantes para abordar temáticas más delicadas de tocar y personales.					
02. Utilizo estrategia para motivar a los estudiantes y crear ambientes agradables, promoviendo la confianza.					
03. Estoy interesado sobre el bienestar y proyección a futuro de los estudiantes.					
04. Demuestro integridad, honestidad y franqueza con los estudiantes, compañeros de trabajo y directivos.					
05. Establezco acuerdos y cumplo lo que prometo a los estudiantes.					
06. Brindo apoyo constante y animo a los estudiantes a adoptar comportamientos positivos y tomen acciones que beneficien el desarrollo de sus aprendizajes.					
07. Corro el riesgo de ser flexible y adaptarme a la necesidad de los estudiantes apoyando la acción que aporte a desarrollar sus aprendizajes.					
Dimensión 2: Aceptar no conocer	N	CN	AV	CS	S
08. Entiendo la necesidad individual de los estudiantes, y brindo soporte para reconocer su emoción y apoyarlo a que pueda controlarlo.					

09. Muestro ser una persona auténtica al reconocer mis errores que puedo cometer durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.					
10. Muestro tener el control al momento de establecer y mantener ambientes seguros para que se desarrolle con normalidad los aprendizajes.					
11. Indago y pregunto sobre la necesidad de aprendizaje de los escolares.					
12. Analizo el estado emocional de los estudiantes debido que pienso que cada uno es un mundo muy complejo y diverso.					
13. Promuevo la participación de los estudiantes para no ser único referente de conocimiento durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.					
14. Promociono la búsqueda de referentes o diversos puntos de vista del tema a tratar.					
Dimensión 3: Comunicación efectiva	N	CN	AV	CS	S
15. Considero que lo que dicen los estudiantes, padre de familia y cada miembro de la comunidad educativa es importante.					
16. Dejo de lado mis trabajos para poner atención a lo que otros me quieren decir.					
17. Animo a los estudiantes y padres a poder hablar.					
18. Al hablar transmito mi ideal de manera clara y concreta haciendo uso de un mínimo de palabras.					
19. Al expresar mis ideas suelo controlar el tono de voz y la expresión de mi cuerpo.					
20. Mantengo contacto visual con las personas con los que hablo.					
Dimensión 4: No juzgar	N	CN	AV	CS	S
21. Escucho atentamente el pensamiento, emoción y acciones diferente a las mías.					
22. Escucho la perspectiva de otros con el propósito de no suprimir el rechazo o apego que puede generar el pensamiento de otros.					
23. Mantengo la confianza y fomento ambientes de crecimiento y desarrollo durante el acompañamiento a los estudiantes.					
24. Me enfoco y continúo trabajando para que se mantenga la confianza durante el proceso de acompañamiento a los estudiantes y sus familias.					
25. A través de mi experiencia genero un cambio sobre el pensamiento y la interpretación de los estudiantes con el fin de proporcionar soporte al desarrollo de sus capacidades.					
26. Propongo procesos de reflexión para que los estudiantes asuman el nivel de desarrollo de sus capacidades.					
Dimensión 5: Capacidad de dar y recibir feedback	N	CN	AV	CS	S
27. Estimulo y no recargo de emociones negativas a los estudiantes					

28. Con sustento en hechos promuevo la motivación a los escolares eliminando e interpretando juicios negativos					
29. Concreto y describo los hechos evitando generalizaciones					
30. Me enfoco en soluciones, creando contextos de crecimiento y no de frustraciones y culpas					
31. Poseo proactividad e inmediatez y no espero mucho para apoyar a los escolares y desarrollen sus capacidades					
32. Identifico las fortalezas y debilidades de los estudiantes con la finalidad de proporcionar un feedback que le ayude a superar sus dificultades					
33. Promuevo el aprendizaje autónomo y manejo del estado de ánimo para sacar un máximo provecho y reforzar el aprendizaje de los estudiantes.					

Elaborado por Curo (2023). *Coaching educativo y práctica pedagógica en docentes de instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.*

Muchas gracias

CUESTIONARIO QUE MIDE LA VARIABLE DESARROLLO PROFESIONAL

Es muy grato presentarme ante usted, el suscrito Br. Policarpo Arias, Rosa Aurora con Nro. DNI: 09883095, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: **“Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los centros de educación básica especial, UGEL 04. Lima, 2023.”**, el cual tiene fines únicamente académicos manteniendo completa absoluta discreción. Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas de la siguiente encuesta:

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

Escala autovalorativa:

Totalmente de acuerdo TdA = 5

De acuerdo DA = 4

Indeciso IN = 3

En desacuerdo ED = 2

Totalmente en desacuerdo TeD = 1

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
Dimensión 1: Entorno laboral	TdA	DA	IN	ED	TeD
01. Existe un clima saludable de respeto y solidaridad entre sus integrantes.					
02. Existe comunicación permanente con el personal directivo					
03. Promueve la comunicación asertiva (respetando la opinión y posición de otros) entre los integrantes de la comunidad educativa.					
04. Demuestra convicción y firmeza en las ideas y metas profesionales, respetando la manera de pensar de los demás.					
05. Tengo pleno conocimiento de mi capacidad para poder lograr exitosamente mi función como docente y promover ambientes saludables de aprendizaje.					
06. Me anticipo y proporciono ideas novedosas, actuando con actitud propia sin esperar órdenes ni instrucciones para promover ambientes saludables de aprendizaje.					
07. Me siento cómodo al trabajar con mis colegas y mis superiores, poniendo los intereses del equipo por delante.					
08. Brindo mi apoyo para llevar a cabo proyectos en común asumiendo con responsabilidad las actividades que se me puedan encomendar.					
Dimensión 2: Características de los estudiantes	TdA	DA	IN	ED	TeD

09. Diseño la planificación curricular, a partir de la necesidad y demanda de aprendizaje de los estudiantes.					
10. Considero en la planificación de los procesos pedagógicos, las competencias, capacidades, desempeños y el estándar de aprendizaje, asociadas al nivel de logros del grupo de estudiantes.					
11. Ejecuto lo planificado, teniendo presente posibles situaciones no contempladas durante las clases.					
12. Realizo procesos de diagnóstico para identificar el nivel de desarrollo por competencias de los estudiantes.					
13. Reviso información adicional (informes académicos, logro del año anterior, experiencias de aprendizaje, otros), para determinar la necesidad de aprendizaje de los estudiantes.					
14. Entrevisto a las familias de los estudiantes para poder llegar a determinar su necesidad de aprendizaje.					
15. Preveo y gestiono eficazmente el material y recurso y el tiempo para determinar actividades de aprendizaje.					
16. Adapto y contextualizo el material educativo con el fin de desarrollar actividades de mayor significancia para los estudiantes.					
Dimensión 3: Vínculos con quien aprende	TdA	DA	IN	ED	TeD
17. Hago uso de diferentes métodos de enseñanza para motivar a los estudiantes durante las clases.					
18. Realizo dinámicas grupales e individuales con los estudiantes para poder llevar a cabo las clases.					
19. Impulso el trabajo escolar en los estudiantes de forma coordinada.					
20. Promuevo la práctica de valores entre los escolares y los docentes cuando hacen uso de la nueva tecnología dentro de los ambientes de clase.					
21. Participo en la edificación de una sociedad más justa y libre con el uso de nuevos métodos de enseñanza.					
22. Aporto al desarrollo de la sociedad con mi trabajo profesional, formando integralmente a los estudiantes con alta actitud crítica y responsable.					
Dimensión 4: Diseño de la intervención	TdA	DA	IN	ED	TeD
23. Realizo de mejor manera mi trabajo pedagógico porque espero ser reconocido por la comunidad educativa.					
24. Me brindan oportunidades para desarrollarme como profesional.					
25. Tengo apoyo tecnológico para llevar a cabo proyectos de innovación.					
26. Me brindan orientación y capacitación constantemente para poder mejorar mi trabajo pedagógico.					

27. Recibo acompañamiento permanente para mejorar mi práctica pedagógica.					
28. Cuento con el apoyo de mis colegas en temáticas propias de la institución educativa (desfiles, concursos, actuaciones, entre otros).					
29. Cuento con el apoyo del personal directivo y colegas para la realización de actividades pedagógicas.					

Muchas gracias

Anexo 4. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Bach. Policarpo Arias, Rosa Aurora, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, estoy realizando la investigación titulada “Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los centros de educación básica especial, UGEL 04. Lima, 2023”. Por consiguiente, se le invita a participar voluntariamente en dicho estudio. Su participación será de invaluable ayuda para lograr el objetivo de la investigación.

Propósito del estudio:

El objetivo del presente estudio es determinar la influencia del coaching educativo en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023. Esta investigación es desarrollada en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo del Campus Cono Norte Lima, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de cuatro instituciones educativas.

Procedimiento:

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 35 minutos y se realizará en el ambiente de la institución educativa seleccionada para el estudio. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadora **Bach. Bach. Policarpo Arias, Rosa Aurora** email: rpolicarpo@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento:

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombres y apellidos:

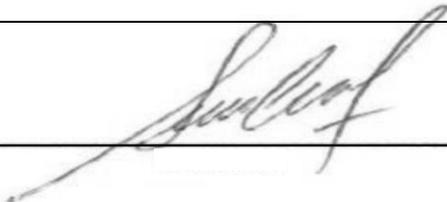
Nro. DNI:

Fecha y hora:

Anexo 5. Validación de los instrumentos de recolección de datos

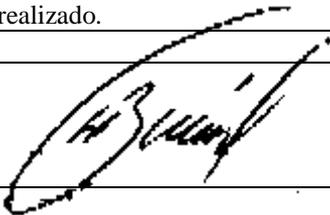
CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL COACHING EDUCATIVO

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Saavedra Carrion Nicanor Piter
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Docente de aula.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	46874319
Firma del experto:	

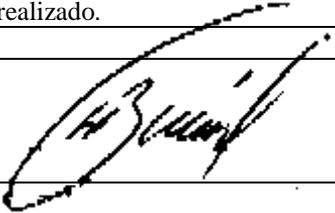
CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL COACHING EDUCATIVO

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Gonzales Chancos Bernabe Ricardo
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Coordinadores de ciencias en una institución educativa.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	42002065
Firma del experto:	

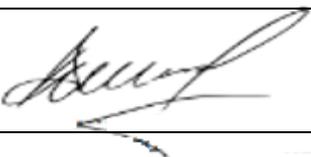
CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL DESARROLLO PROFESIONAL

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Gonzales Chancos Bernabe Ricardo
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Coordinadores de ciencias en una institución educativa.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	42002065
Firma del experto:	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL DESARROLLO PROFESIONAL

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Arotoma Oré, Wilfredo
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Director en una institución educativa.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	29082096
Firma del experto:	

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA E INFORMÁTICA Fecha de diploma: 12/04/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA PERU

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 20/12/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 12/05/2015 Fecha egreso: 31/08/2016	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 27/04/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 09/06/2014 Fecha egreso: 30/08/2015	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 18/02/15 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: ESPAÑOL Y LITERATURA Fecha de diploma: 13/12/2006 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA PERU
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 12/12/2005 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA PERU
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA ESPAÑOL Y LITERATURA Fecha de diploma: 13/12/2006 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA PERU
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 25/05/15 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 25/05/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU

Anexo 7. Matriz de consistencia

TÍTULO: Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los centros de educación básica especial, UGEL 04. Lima, 2023.							
AUTOR: Bach. Policarpo Arias, Rosa Aurora							
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema general: PG: ¿Cómo influye el coaching educativo en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023?</p> <p>Problemas específicos: PE1: ¿Cómo influye la capacidad para generar confianza en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04.Lima, 2023?;</p> <p>PE2: ¿Cómo influye el no aceptar no saber en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima,2023?;</p> <p>PE3: ¿Cómo influye la comunicación en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial,UGEL04.Lima,</p>	<p>Objetivo General: OG: Determinar la influencia del coaching educativo en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p> <p>Objetivos específicos: OE1: Establecer la influencia de la capacidad para generar confianza en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p> <p>OE2: Establecer la influencia del aceptar no saber en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p> <p>OE3: Establecer la influencia de la comunicación en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial,</p>	<p>Hipótesis General: HG: El coaching educativo influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p> <p>Hipótesis específicas: HE1: La capacidad para generar confianza influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p> <p>HE2: El aceptar no saber influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p> <p>HE3: La comunicación influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial,</p>	Variable Independiente: Coaching educativo				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			Capacidad de generar confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de la confianza - Integridad, honestidad y franqueza. - Apoyo al cambio, comportamiento y acción de los escolares. 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre	Malo: 33-76 Bueno: 77-120 Muy bueno: 121-165
			Aceptar no conocer	<ul style="list-style-type: none"> - Persona auténtica - Ambientes seguros para aprender y reconocer emociones - Reconocimiento de no saber todo 	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14		
			Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa - Expresión del ideal de manera clara y concreta 	15, 16, 17, 18, 19, 20		
No juzgar	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar el pensamiento, emoción y acción - Confianza durante el acompañamiento - Interpretar y asumir el desarrollo de capacidades. 	21, 22, 23, 24, 25, 26					
Capacidad de brindar y recibir feedback	<ul style="list-style-type: none"> - Brindar valor y motivación a la acción. - Reconocer el compromiso y avance. - Identificación de fortalezas y debilidades. 	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33					

2023?	UGEL 04. Lima, 2023.	UGEL 04. Lima, 2023.	Variable Dependiente: Desarrollo profesional				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
<p>PE4: ¿Cómo influye el no juzgar en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023?</p> <p>PE5: ¿Cómo influye el dar y recibir feedback en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023?</p>	<p>OE4: Establecer la influencia del no juzgar en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p> <p>OE5: Establecer la influencia de dar y recibir feedback en el desarrollo profesional en docentes de los centros de educación básica especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p>	<p>HE4: El no juzgar influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023.</p> <p>HE5: El dar y recibir feedback influye significativamente en el desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023</p>	Entorno laboral	<ul style="list-style-type: none"> - Clima institucional. - Ambiente favorable de aprendizaje. - Apoyo a sus colegas, estudiantes y superiores. 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	<p>1: Totalmente en desacuerdo</p> <p>2: En desacuerdo</p> <p>3: Indeciso.</p> <p>4: De acuerdo</p> <p>5: Totalmente de acuerdo.</p>	<p>Bajo: 33-76</p> <p>Moderado: 77-120</p> <p>Alto: 121-165</p>
			Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño e implementación de procesos pedagógicos. - Determinación de la necesidad de aprendizaje estudiantil. - Contextualización del material y la actividad de aprendizaje. 	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19		
			Vínculo con quien aprende	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación para transmitir el aprendizaje a los estudiantes. - Actitud hacia el aprendizaje. 	20, 21, 22, 23, 24, 25		
			Diseño de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación docente. - Participación docente en actividades de desarrollo profesional. - Apoyo al potencial docente. 	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33		

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Método: Hipotético deductivo.</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Aplicado.</p> <p>Nivel: Explicativo.</p> <p>Diseño: No experimental, correlacional causal.</p>	<p>Población: 101 docentes de seis centros de educación especial de la UGEL 04, Lima.</p> <p>Muestreo: Muestreo probabilístico estratificado.</p> <p>Tamaño de muestra: 81 docentes de seis Centros de Educación Especial de la UGEL 04, Lima.</p>	<p>Variable Independiente: Coaching educativo</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Autora: Rosa Aurora Policarpo Arias</p> <p>Año: 2023</p> <p>Lugar: Centros de Educación Básica Especial, Lima norte.</p> <p>Variable Dependiente: Desarrollo profesional</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Autora: Bach. Policarpo Arias, Rosa Aurora</p> <p>Año: 2023</p> <p>Lugar: Centros de educación básica especial, Lima.</p>	<p>Descriptiva: Para la determinación de los niveles de las variables y las dimensiones se va baremas la sumatoria de los puntajes obtenidos y se va presentar en tablas cruzadas asociadas a los objetivos propuestos y también en gráficos estadísticos de barras, los cuales van a interpretarse.</p> <p>Diferencial: Para determinar la prueba ha utilizar, se va pasar primero la sumatoria de los puntajes por la prueba de Kolmogorov-Smirnov, donde si se llega apreciar que poseen normalidad se utilizará la regresión lineal simple, pero si no evidencian normalidad se utilizará la prueba de regresión logística ordinal.</p>

Anexos 8. Varios

AUTORIZACIÓN DE USO DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Mediante el presente documento yo, Celia Curo Castro, identificada con DNI Nro. 24710796, autora del trabajo de investigación: **"Coaching educativo y práctica pedagógica en docentes de instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022"**

AUTORIZO

A la tesista, Rosa Aurora Policarpo Arias con DNI Nro. 09883095, hacer uso de mi instrumento de investigación sobre la variable **Coaching educativo**, para efectos de aplicación en su trabajo de investigación **"Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04. Lima, 2023"**

Acredito esta autorización a petición de la interesada con fines inminentemente investigativos.

Sicuni, 29 de mayo del 2023



Mg. Celia Curo Castro
DNI:24710796

Prueba de normalidad

Dimensiones y variables	Kolmogorov-Smirnov ^a			Interpretación
	Estadístico	gl	Sig.	
D1: Capacidad para generar confianza	,154	81	,000	No normal
D2: Aceptar no conocer	,155	81	,000	No normal
D3: Comunicación afectiva	,166	81	,000	No normal
D4: No juzgar	,171	81	,000	No normal
D5: Capacidad de dar y recibir feedback	,122	81	,004	No normal
V.I: Coaching educativo	,140	81	,000	No normal
D1: Entorno laboral	,146	81	,000	No normal
D2: Características de los estudiantes	,151	81	,000	No normal
D3: Vínculos con quien aprende	,177	81	,000	No normal
D4: Diseño de intervención	,153	81	,000	No normal
V.D: Desarrollo profesional	,129	81	,002	No normal

a. Corrección de significación de Lilliefors

Validez de expertos

Validadores	Coaching educativo	Desarrollo profesional
Mg. Saavedra Carrion Nicanor Piter	Aplicable	Aplicable
Dr. Gonzales Chancos Bernabe Ricardo	Aplicable	Aplicable
Mg. Arotoma Ore Wilfredo	Aplicable	Aplicable

Confiabilidad de los cuestionarios

Variable	N.º ítems	N.º participantes	Alfa de Cronbach
Coaching educativo	33	20	0.956
Desarrollo profesional	29	20	0.960



MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION REGIONAL DE LIMA METROPOLITANA
C.E.B.E. LOS VIÑEDOS - UGEL 04 - COMAS

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

AUTORIZACIÓN

Comas, 05/05/2023

DOÑA: Rosa Aurora Polcarpo Arias

ASUNTO: Autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación

REFERENCIA.: Solicitud de fecha 29/05/2023

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle y a su vez comunicarle lo siguiente:

Que, de acuerdo con lo solicitado, sobre la autorización y facilidades para la aplicación de los instrumentos de investigación titulada: "Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Especial, UGEL 04, Lima, 2023". Autorizo a usted el recojo de dicha información de todo el personal docente del CEBE Los Viñedos.

Sin otro particular expreso muestras de aprecio y estima personal.

Atentamente




Martha Alarcón Lobatón
DIRECTORA

Calle los Nardos Me. U - Lr 2 - Urb. Los Viñedos - Comas
Teléfono: 5179023 Comas: cebecomaz@utmel.com

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

AUTORIZACIÓN

DOÑA: Rosa Aurora Polcarpo Arias

ASUNTO: Autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación

REFERENCIA: Solicitud de fecha 29/05/2023

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle y a su vez comunicarle lo siguiente:

Que, de acuerdo con lo solicitado, sobre la autorización y facilidades para la aplicación de los instrumentos de investigación titulado: "Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Especial, UGEL 04, Lima, 2023". Autorizo a usted el recojo de dicha información de todo el personal docente del CEBE Madre Teresa de Calcuta.

Sin otro particular expreso muestras de aprecio y estima personal.

Atentamente



[Handwritten signature]
Dr. Alfredo Gabriel Lara León
Director

Alfredo Gabriel Lara León

.....
DIRECTOR



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

AUTORIZACIÓN

DOÑA : Rosa Aurora Policarpo Arias
ASUNTO : Autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación
REFERENCIA : Solicitud de fecha 29/05/2023

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle y a su vez comunicarle lo siguiente:

Que, de acuerdo con lo solicitado, sobre la autorización y facilidades para la aplicación de los instrumentos de investigación titulado: "Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Especial, UGEL 04, Lima, 2023". Autorizo a usted el recojo de dicha información de todo el personal docente del CEBE Jerusalén.

Sin otro particular expreso muestras de aprecio y estima personal.

Atentamente

Lic. Estelina Ramos Vilas
Directora (a)



PERU

Ministerio de Educación

Directorado General de
Gestión y Organización

Directorado de
Evaluación y
Acreditación

"UNO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO"

AUTORIZACIÓN

DOÑA: Rosa Aurora Polcarpe Arias

ASUNTO: Autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación

REFERENCIA: Solicitud de fecha 29/05/2023

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle y a su vez comunicarle lo siguiente:

Que, de acuerdo con lo solicitado, sobre la autorización y facilidades para la aplicación de los instrumentos de investigación titulado: "Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Especial, UGEL 04, Lima, 2023". Autorizo a usted el recibo de dicha información de todo el personal docente del CEBE Heilen Keller.

Sin otro particular expreso muestras de aprecio y estima personal.

Atentamente:

Urbanización Santo Domingo Mz D LOTE 1 y 2- Fuente Piedra 2795579 / 954780113

Escaneado con CamScanner



CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL "LUIS BRAILLE"
"A LOS OJOS DE LA EDUCACIÓN LA CEGUERA SE HACE LUZ"
(COLEGIO ESTATAL PARA ESTUDIANTES CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN)

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

AUTORIZACIÓN

DOÑA: Rosa Aurora Polcarpo Arias

ASUNTO: Autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación

REFERENCIA.: Solicitud de fecha 29/05/2023

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle y a su vez comunicarle lo siguiente:

Que, de acuerdo con lo solicitado, sobre la autorización y facilidades para la aplicación de los instrumentos de investigación titulado: "Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Especial, UGEL 04, Lima, 2023", Autorizo a usted el recojo de dicha información de todo el personal docente del CEBE-Luis Braille.

Sin otro particular expreso muestras de aprecio y estima personal.



Mg. Alfredo Zentgraf Flores
DIRECTOR



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

AUTORIZACIÓN

DOÑA: Rosa Aurora Polcarpo Arias

ASUNTO: Autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación

REFERENCIA: Solicitud de fecha 29/05/2023

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle y a su vez comunicarle lo siguiente:

Que, de acuerdo con lo solicitado, sobre la autorización y facilidades para la aplicación de los instrumentos de investigación titulado: **"Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Especial, UGEL 04, Lima, 2023"**. Autorizo a usted el recojo de dicha información de todo el personal docente del CEBE El Progreso.

Sin otro particular expreso muestras de aprecio y estima personal.

Acentamiento



ANGÉLICA MORCOTE
DIRECTORA



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ASMAD MENA GIMMY ROBERTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Coaching educativo y desarrollo profesional en docentes de los Centros de Educación Básica Especial, UGEL 04.Lima,2023", cuyo autor es POLICARPO ARIAS ROSA AURORA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 06 de Agosto del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ASMAD MENA GIMMY ROBERTO DNI: 09452979 ORCID: 0000-0001-9630-6511	Firmado electrónicamente por: GASMADM9 el 11- 08-2023 11:39:25

Código documento Trilce: TRI - 0643714