



Dimensión de la supervisión prioritaria en Educación Física según docentes de Costa Rica y Panamá.

Priority Dimension of Educational Supervision in Physical Education as Perceived by Teachers in Costa Rica and Panama.

Elzebir Tejedor De León

Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Panamá

elzebir.tejedor@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-7836-9287>.

Víctor M. Mojica R

Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Panamá

victor.mojica@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-9272-0061>

Boris Ortega Aranda

Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Coclé. Panamá

boris.ortega@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-8248-7232>

Julio Torres Torriente

Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo”. La Habana.

Cuba Correo electrónico: torrestorriente@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9124-3507>

***Autora de correspondencia: (elzebir.tejedor@up.ac.pa)**

Fecha de recepción: 26/07/2025

Fecha de aceptación: 01/09/2025

DOI <https://doi.org/10.48204/synergia.v4n2.8552>

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar la dimensión de la acción supervisora que los docentes de Educación Física de Costa Rica y Panamá consideran más prioritaria. Se aplicó un cuestionario estructurado a 80 docentes de ambos países, utilizando una escala Likert para evaluar cuatro dimensiones: Personal-Social-Profesional, Planificación





Curricular, Técnica-Pedagógica y Evaluación. Los resultados mostraron que, en ambos contextos, la dimensión Personal-Social-Profesional fue valorada como la más importante, aunque con una puntuación significativamente mayor en Costa Rica que en Panamá. Asimismo, se observaron diferencias en la dispersión de las respuestas, evidenciando una mayor heterogeneidad en la percepción de los docentes panameños. Las dimensiones de Planificación Curricular, Técnica-Pedagógica y Evaluación fueron consideradas menos prioritarias en ambos países. Estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer las prácticas supervisoras, contextualizándolas según las realidades locales, y de fomentar un enfoque de supervisión integral que potencie el desarrollo profesional del docente de Educación Física. Se sugiere realizar investigaciones complementarias de carácter cualitativo que profundicen en las causas de las diferencias encontradas.

Palabras clave: Costa Rica, desarrollo profesional de docentes, dimensiones de la inspección, Educación Física, inspección educativa, Panamá, supervisión escolar.

Abstract

The objective of this study was to identify the supervisory action dimension considered most important by Physical Education teachers from Costa Rica and Panama. A structured questionnaire was administered to 80 teachers from both countries, using a Likert scale to evaluate four dimensions: Personal-Social-Professional, Curricular Planning, Technical-Pedagogical, and Evaluation. Results showed that, in both contexts, the Personal-Social-Professional dimension was rated as the most important, although Costa Rican teachers assigned significantly higher scores compared to their Panamanian counterparts. Additionally, greater variability was observed in the Panamanian teachers' responses, indicating more heterogeneous perceptions. The dimensions of Curricular Planning, Technical-Pedagogical, and Evaluation were considered less important in both countries. These findings highlight the need to strengthen supervisory practices, adapt them to local realities, and to promote an integrated supervision approach that supports the professional development of Physical Education teachers. Further qualitative research is recommended to explore the underlying causes of the differences found.

Keywords: Costa Rica, educational inspection, dimensions of educational inspection, Panama, Physical Education, school supervision, teachers' professional development.

Introducción

De acuerdo con Ocando (2017), la supervisión educativa constituye un elemento esencial para fortalecer la calidad de la educación, ya que impulsa la mejora continua de la labor docente y favorece el desarrollo profesional de los educadores. Tal como señalan Medina





y Bittar (2020), la necesidad de garantizar dicha calidad llevó a que, en sus inicios, los obispos (quienes asumían la responsabilidad de las instituciones educativas), velaran por la formación moral e intelectual de sus futuros colaboradores, estableciendo mecanismos de control sobre los contenidos y prácticas de enseñanza.

En este sentido, puede afirmarse que, desde sus orígenes (identificada, para ese entonces como inspección educativa), la supervisión ha desempeñado un papel que trasciende la simple labor de orientación (Huarancca, 2017; Huarancca, 2021), incorporando también esfuerzos por fortalecer la cohesión del sistema escolar (Esteban, 2024). Actualmente, cumple funciones de garantía del funcionamiento institucional, vigilancia, orientación, evaluación e información (Pinchi, 2019), con el fin de determinar si las necesidades del sistema han sido atendidas, si las disposiciones responden a las demandas del contexto y si los resultados justifican los recursos empleados (Esteban, 2019).

Para profundizar en el concepto de supervisión, conviene relacionarlo con nociones como inspección, asesoría y evaluación, términos que históricamente se han empleado con significados cercanos. Existen debates sobre si la supervisión debe considerarse una disciplina con su propio cuerpo teórico y formación especializada (Pérez, 2023). Asimismo, al igual que en otras profesiones, se subraya la necesidad de reforzar la ética profesional. Según Saldaña (2024), la supervisión educativa se entiende como un proceso sistemático, permanente, cíclico e integral de revisión de los aspectos organizativos y pedagógicos de centros y aulas, a cargo de profesionales competentes y con legitimidad para ello. Por su parte, Reséndiz (2020) señala que, en la actualidad, la función supervisora combina el acompañamiento pedagógico y el compromiso con la calidad educativa con el respeto a la autonomía escolar y la libertad de cátedra, al tiempo que fomenta procesos de innovación.

Bajo esta perspectiva, la supervisión educativa debe asumirse como un servicio público que, según Olivo-Franco (2020), promueve la participación en la vida escolar y fortalece el rol docente mediante asesoramiento pedagógico orientado a actualizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y lograr mejores resultados. Además, la supervisión





contemporánea interviene como mediadora en la prevención y resolución de conflictos y como apoyo al liderazgo pedagógico de las direcciones escolares (Klausek, 2022).

Desde un enfoque administrativo renovado, la supervisión convoca a la reflexión de la comunidad docente frente a los cambios implementados en el sistema educativo. De esta forma, se busca garantizar, mediante procesos evaluativos, la excelencia, la calidad y el desarrollo integral tanto del alumnado como del profesorado (Guevara et al., 2021). Este nuevo paradigma incorpora estrategias como la oferta de programas de formación continua, el seguimiento del cumplimiento normativo, la evaluación democrática de las prácticas de enseñanza, el enfoque global y estructurado, el trabajo colaborativo y la potenciación del desarrollo profesional (Pacco & Dávila, 2022). Tales metas requieren de políticas educativas adecuadas (Olivo-Franco, 2020) y de un perfeccionamiento constante de la enseñanza, evaluando no solo el rendimiento de los estudiantes, sino también el de los docentes (Caicedo-Hurtado & Chere-Quiñónez, 2021). Finalmente, estas acciones fortalecen la gestión escolar y el liderazgo, consolidan una cultura de calidad y colaboración, y optimizan el uso de recursos y tecnologías para mejorar la infraestructura y preservar la seguridad escolar (Tamayo-Pupo et al., 2022).

En la actualidad, la supervisión dentro de los sistemas escolares contemporáneos representa, de acuerdo con Pérez et al. (2018), un tema de atención permanente en el ámbito de la política y la administración educativa. No obstante, su estudio resulta limitado, en particular en lo referente a los avances alcanzados, los logros obtenidos y las formas en que se implementa en los distintos contextos educativos. Al respecto, Punche-Villalobos & Peña (2025), sostienen que la supervisión, por su relevancia y por su papel como herramienta que facilita el análisis de la educación como fenómeno social, debería recibir un lugar prioritario, prestando especial atención a cómo se desarrolla dentro del sistema escolar y a la manera en que actúa como vínculo entre la cultura educativa, la política y el trabajo docente. Desde esta perspectiva, se concibe una noción renovada de supervisión, que no solo atiende al diagnóstico de las necesidades, sino que también ofrece propuestas de solución, buscando acompañar y guiar en lugar de limitarse a observar con una mirada crítica las prácticas de los docentes. (Torrealba et al., 2023).





Al establecer nexos entre los ámbitos administrativo-gerenciales de la educación y los docentes, la supervisión no debe adoptar un carácter coercitivo, sino constructivo. Como plantea Huaranca (2017), los docentes necesitan orientación y apoyo más que críticas, puesto que la retroalimentación sin alternativas de mejora puede generar efectos adversos. En la misma línea, Reséndiz (2020) señala que la supervisión contemporánea persigue la creación de condiciones que permitan alcanzar los fines educativos, configurándose como un modelo de asesoría pedagógica coherente con la realidad del sistema en que opera, y orientado al perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, se entiende que la misión central de la supervisión docente consiste en elevar la calidad de la educación, evidenciada en los resultados del proceso de enseñanza, o, en otras palabras, en el mejoramiento continuo del resultado final del mismo (Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019). Esta labor implica también potenciar la iniciativa, competencias y destrezas de los docentes, con el fin de que progresivamente alcancen un desempeño más creativo, productivo y enriquecido en los planos técnico, actitudinal y profesional (Rodríguez-Castro, 2024).

En el contexto de la Educación Física, la supervisión adquiere una especificidad destacada, ya que esta disciplina no se limita al cumplimiento de metas académicas, sino que además promueve la salud física, el desarrollo de destrezas motrices y la formación en valores y actitudes (Henríquez, 2023). En consecuencia, resulta pertinente conocer cómo perciben y priorizan los docentes de Panamá y Costa Rica las distintas dimensiones de la supervisión en esta área, dado que sus valoraciones pueden influir en la práctica pedagógica y en la adopción de políticas educativas más efectivas. (Agudo, 2024; Valdés & Contreras, 2020).

De acuerdo con Leiva-Guerrero & Vásquez (2019), los objetivos de la supervisión dependen de la finalidad que se desee alcanzar. Estos propósitos, entendidos como aspiraciones o tareas que guían la actuación del supervisor, se dividen en primarios (los que abarcan todo el sistema educativo y orientan su organización) y secundarios que son



aquellos vinculados directamente con la labor de supervisar y con las metas a lograr en el cuerpo docente. (Casanova, 2015).

Para Levoratti (2020), la supervisión en Educación Física se asume como una estructura administrativa responsable de planificar, ejecutar y administrar políticas educativas nacionales, así como de ejercer control, ofrecer asesoría y difundir planes y programas. Su finalidad radica en que las disposiciones planteadas en la teoría logren plasmarse de manera efectiva en la práctica escolar, garantizando que el sistema educativo cumpla con los lineamientos establecidos y con los procesos de institucionalización social.

Sin embargo, Esteban (2019) advierte que el desarrollo de la supervisión ha sido lento, situación que también se manifiesta en el área de Educación Física en Panamá. Entre los factores que inciden en esta realidad se mencionan la escasa formación, la falta de profesionalización y la ausencia de certificaciones específicas, lo que provoca que muchos de los docentes que han sido recientemente reclasificados como supervisores enfrenten dificultades para desempeñar el cargo (Guevara et al., 2021). Aunque han surgido iniciativas para incorporar supervisores especializados en Educación Física, esto no constituye la norma en todo el país, y con frecuencia el docente que asume la supervisión se apoya en la experiencia acumulada en su trayectoria profesional para orientar su labor. Dada la reciente apertura de concursos para este puesto, es comprensible que muchos supervisores carezcan de competencias sólidas en las funciones propias del cargo, percibiendo dichas tareas como ajenas y aprendiendo sobre la marcha (Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019). De ahí que sea fundamental que estos profesionales asuman un liderazgo apropiado para supervisar en el ámbito de la Educación Física, buscando incidir de forma directa y positiva en los docentes a su cargo. Según Cáceres et al. (2017), este enfoque permitiría que la gestión directiva y supervisora avance hacia la mejora continua, asegurando la implementación de planes y programas con un liderazgo acorde al ideal.

En este sentido, el presente estudio plantea como objetivo examinar las expectativas que tienen los docentes de Educación Física de Panamá y Costa Rica acerca de la dimensión que, a su juicio, debería considerarse prioritaria dentro de la supervisión en esta





asignatura. Así, se busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de Educación Física de Panamá y Costa Rica sobre la dimensión más relevante de la supervisión educativa?

La investigación pretende, además, identificar la dimensión prioritaria de la acción supervisora según estos profesionales y, a partir de un análisis comparativo, aportar una visión amplia sobre sus necesidades y expectativas. Este conocimiento podría contribuir a diseñar programas de supervisión adaptados a las particularidades del contexto regional. Asimismo, el trabajo aspira a ofrecer insumos valiosos para quienes formulan políticas educativas y para los profesionales interesados en optimizar las prácticas de supervisión en el ámbito de la Educación Física.

Métodos y materiales

Tipo de Investigación.

El tipo de investigación es cuantitativa-comparativa, considerada como la más adecuada, ya que este enfoque permitirá analizar de manera objetiva y estadística las percepciones de los docentes en ambos países, cuantificando sus respuestas y comparando los resultados.

Diseño de investigación

Se adoptó un diseño comparativo no experimental de tipo transversal, empleando la técnica de encuesta. Se aplicó un cuestionario estructurado para recopilar datos sobre las percepciones de los docentes de Educación Física respecto a la dimensión más importante en la supervisión educativa. El diseño comparativo permite identificar diferencias y similitudes entre los grupos de docentes de Costa Rica y Panamá.

Población y Muestra.





La población objetivo de esta investigación estuvo conformada por docentes vinculados al área de la Educación Física, la recreación y la actividad física, que laboran en el sistema educativo de Costa Rica y de Panamá. Para el desarrollo del estudio se empleó un muestreo intencional el cual se fundamentó en la participación voluntaria de docentes asistentes a eventos académicos y profesionales realizados en ambos países.

Como ya se mencionó anteriormente, en el caso de Costa Rica, la recolección de datos se efectuó en el año 2023, durante el XXIX Simposio Internacional en Ciencias del Deporte, el Ejercicio y la Salud, organizado por la Universidad de Costa Rica. En Panamá, se aplicó el instrumento, en ese mismo año durante el Seminario-Taller Internacional de Recreación, Psicomotricidad y la Gestión Deportiva: Herramientas de la Educación Física Sin Fronteras, desarrollado por la Universidad de Panamá en el Centro Regional Universitario de Veraguas.

En ambos eventos, se invitó a los participantes a completar de forma voluntaria un cuestionario ad hoc diseñado específicamente para esta investigación. Como resultado, se obtuvo una muestra total de 80 cuestionarios correctamente completados y devueltos, los cuales constituyen la base del análisis realizado.

Este muestreo estuvo basado en la asistencia de docentes a ambos eventos, organizados por universidades públicas de Costa Rica y de Panamá, donde se les pidió a los participantes que de forma voluntaria llenaran un cuestionario ad hoc, 80 de estos cuestionarios fueron devueltos y rellenados de forma satisfactoria.

Cómo ya se estableció anteriormente, el tipo de muestreo utilizado fue el intencional. Al respecto, Hernández & Carpio (2019), sostiene que el investigador selecciona, de forma intencionada a “los individuos de la población a los que generalmente se tiene fácil acceso o a través de convocatorias abiertas, en el que las personas acuden voluntariamente para participar en el estudio, hasta alcanzar el número necesario para la muestra”. (p.79). Esta premisa también es compartida por Hernández (2021), quién afirma que “la selección de los participantes se realiza mediante expertos que establecen criterios a seguir”. (p. 2).





Instrumento

Se diseñó un cuestionario ad hoc elaborado a partir de la revisión de la literatura y siguiendo los lineamientos y categorías identificadas en los siguientes autores: Ayala & Orozco (2020); Manso-Lorenzo et al. (2021); Martínez-Guardado (2022); Aguilar et al. (2024); empleando para para ello los siguientes criterios de construcción: revisión de autores especializados en generación de producción académica relacionada con supervisión educativa; adaptación de categorías y dimensiones ya existentes propuestas por los autores consultados; el lenguaje empleado fue ajustado al contexto y población objeto de estudio. Esto le dio validez al contenido sustentado en la selección de los ítems derivados de los autores consultados (Ayala & Orozco, 2020; Manso-Lorenzo et al., 2021; Martínez-Guardado, 2022; Aguilar et al., 2024), procurando la coherencia entre las dimensiones teóricas y las preguntas planteadas. Finalmente, el instrumento quedó estructurado en bases a preguntas que estuvieron encaminadas a responder básicamente cuatro categorías de análisis: a) Dimensión: Personal-Social-Profesional (19 ítems); b) Dimensión: Planificación Curricular (8 ítems); c) Dimensión: Técnica-Pedagógica (10 ítems); d) Dimensión: Evaluación (5 ítems). Y una sección abierta sobre que otros factores de la supervisión educativa que consideran relevantes para mejorar su práctica profesional.

No obstante, el instrumento no fue sometido a un proceso formal de validación estadística o por juicio de expertos, lo cual constituye una limitación del estudio y permite recomendar para futuras investigaciones validar el cuestionario mediante pruebas piloto y análisis psicométricos

El trabajo de recolección de información se llevó a cabo con docentes que laboran en dos países centroamericanos: Costa Rica y Panamá. Cada uno de ellos con distinto contexto geográfico, social, económico y formación académica. De este universo existe una gran variedad de perfil entre los docentes, egresados de distintos centros educativos de formación a nivel superior; como universidades y escuelas normales de Educación Física.



Muchos con nivel normal básico, licenciatura, maestría y doctorado, así como especializaciones.

Cada uno de los ítems sobre percepción se respondió usando una escala Likert (1= No importante a 5= Muy importante), lo que se considera que facilita el análisis estadístico y comparativo de las respuestas. (Ver Figura 1).

Figura 1.

Cuadro de equivalencia de la escala Likert para responder al instrumento.

Escala	1	2	3	4	5
Equivalencia	Nada Importante	Medianamente Importante	Ni importante ni nada importante	Importante	Muy Importante

Procedimiento de Recolección de Datos

Se utilizará el siguiente procedimiento para la recolección de la información:

- Distribución de cuestionarios: Los cuestionarios se distribuyeron en los eventos académicos seleccionados y se invitó a los docentes a completarlos de forma voluntaria.
- Recolección de datos: Se registraron las respuestas en una base de datos para su posterior análisis.

La perspectiva metodológica empleada se basó en el enfoque cuantitativo.

La muestra se seleccionó a partir de la integración de diferentes listados, donde estaban los nombres de los docentes que asistieron a eventos como el III Congreso de Educación Física, Deportes y Recreación celebrado en San José Costa Rica del 4 al 25 de noviembre de 2023 y el Seminario-Taller Internacional de Recreación, Psicomotricidad y la Gestión Deportiva: Herramientas de una Educación Física Sin Fronteras, celebrado en Santiago de Veraguas, República de Panamá celebrado del 5 al 9 de junio de 2023. En total se

identificaron a un aproximado de 100 docentes, de los cuales 80 completaron el instrumento de forma satisfactoria. La información fue recolectada de persona a persona por el propio equipo de investigadores.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los valores promedio y la desviación estándar de las puntuaciones obtenidas por los participantes de Costa Rica y Panamá en cada dimensión evaluada. Los resultados muestran que, en términos generales, los sujetos de Costa Rica le otorgaron promedios más elevados en todas las dimensiones en comparación con sus pares de Panamá.

Tabla 1

Dimensiones evaluadas

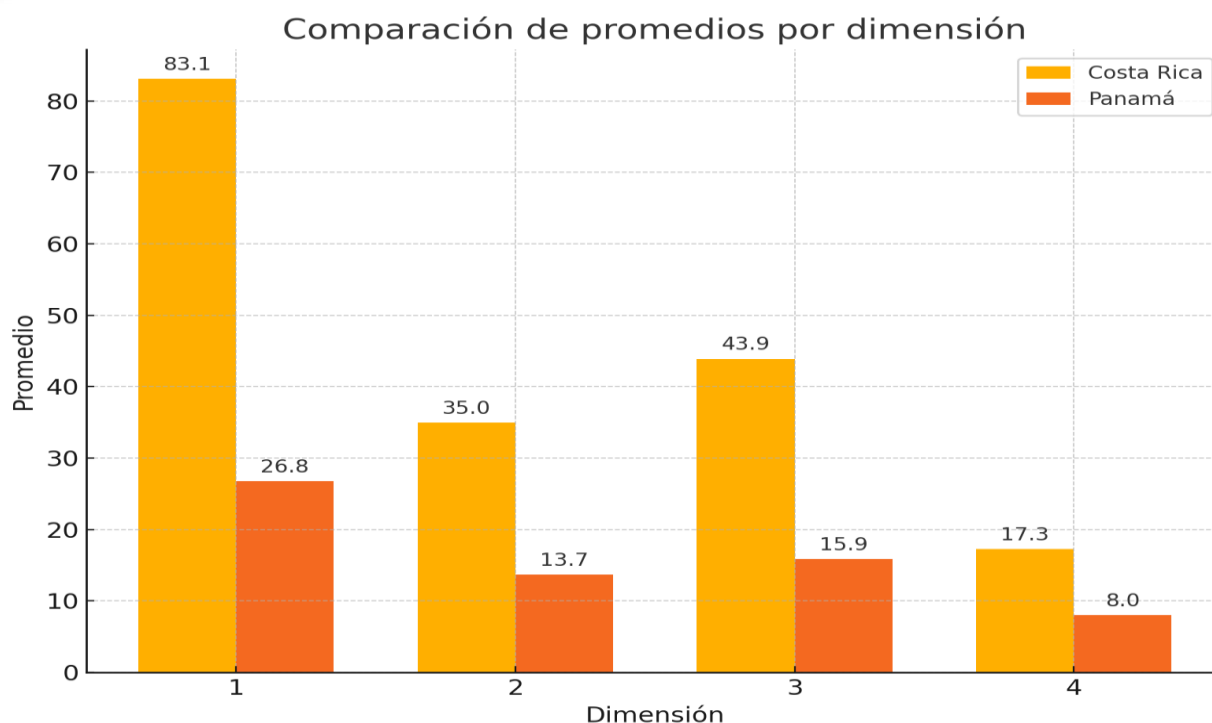
Dimensión	Promedio Costa Rica	DE Costa Rica	Promedio Panamá	DE Panamá
1	83.09	5.79	26.79	35.89
2	34.96	4.88	13.68	14.86
3	43.91	5.43	15.86	18.40
4	17.26	2.82	8.01	6.53

Nota. La Dimensión 1 está referida al área llamada Personal-Social-Profesional. La Dimensión 2 está referida al área de Planificación Curricular. La Dimensión 3 es la Técnica-Pedagógica. La Dimensión 4 es el área de Evaluación.

La Figura 2 permite visualizar de manera más clara estas diferencias, en todas las dimensiones evaluadas (1 a 4), Costa Rica (de aquí en lo sucesivo CR), reportó valores superiores, a las que otorgaron los docentes de Panamá (PA de aquí en lo sucesivo), especialmente en la Dimensión 1 (Promedio CR= 83.1; Promedio PA= 26.8) y Dimensión 3 (Promedio CR= 43.9; Promedio PA= 15.9), evidenciando diferencias notables entre ambos grupos.

Figura 2.

Comparación de promedios entre Costa Rica y Panamá por dimensión.



En relación con la dispersión de los datos, se observa que Panamá presenta una mayor variabilidad en las puntuaciones (desviaciones estándar más altas) en comparación con Costa Rica, lo cual sugiere una mayor heterogeneidad (quizás debido a que laboran en el sistema básico, medio y superior), entre los docentes panameños en las dimensiones evaluadas.

Tabla 2.

Promedios obtenidos en las dimensiones evaluadas.

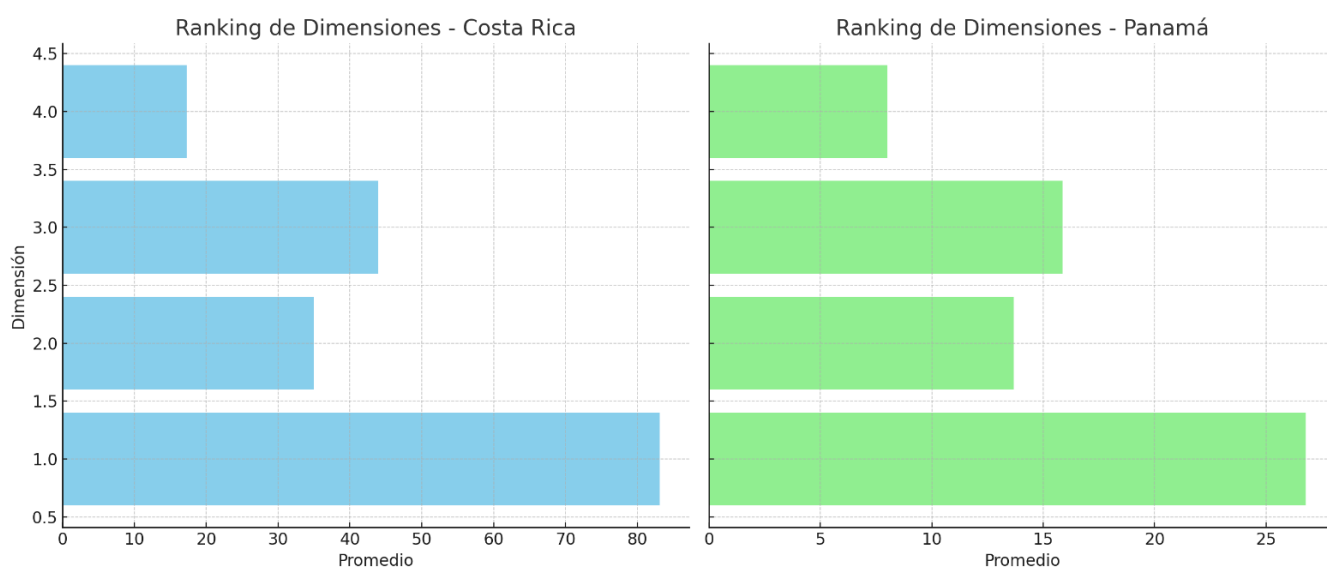
Dimensión	Promedio Costa Rica	Promedio Panamá
1	83.1	26.8
2	35.0	13.7
3	43.9	15.9
4	17.3	8.0

Como se puede observar, que, para los docentes de CR, la Dimensión 1 (Personal-Social-Profesional), tiene el promedio más alto (83.1). Igualmente, que, para los docentes que laboran en PA, aunque el puntaje es mucho más bajo (26.8).

Al analizar la dimensión que los docentes perciben como más relevante, se observó que en ambos países la Dimensión 1 obtuvo las puntuaciones promedio más elevadas (CR= 83.1; PA= 26.8). Esto sugiere que, pese a las diferencias en la magnitud de la valoración, existe un consenso relativo respecto a la prioridad atribuida a esta dimensión en el contexto de su labor docente.

Figura 3.

Ranking de Dimensiones de Costa Rica y de Panamá.



El análisis del ranking de dimensiones (Figura 3), se evidencia que, tanto en Costa Rica como en Panamá, la Dimensión 1 fue percibida como la más importante por los docentes participantes. En el caso de Costa Rica, la puntuación promedio obtenida en esta dimensión fue considerablemente más alta que en las restantes, indicando una prioridad clara en su valoración. Panamá, si bien también otorgó a la Dimensión 1 la puntuación más elevada en relación con las otras dimensiones presentó valores generales más bajos, lo que sugiere una percepción de importancia menos marcada. Estas diferencias pueden



reflejar variaciones en las prácticas educativas, en los contextos institucionales o en las expectativas profesionales de cada país, aspectos que merecen ser explorados en investigaciones futuras.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten identificar tendencias claras en la percepción de los docentes de Educación Física de Costa Rica y Panamá respecto a las dimensiones prioritarias de la acción supervisora. En ambos países, la dimensión Personal-Social-Profesional fue considerada como la más importante, aunque con marcadas diferencias en la magnitud de su valoración. Mientras que los docentes costarricenses otorgaron puntuaciones significativamente más altas, los docentes panameños reflejaron percepciones de importancia más moderadas.

Esta priorización de la dimensión Personal-Social-Profesional se alinea con la literatura revisada (Huarancca, 2017, 2021; Esteban, 2024), la cual destaca la importancia del acompañamiento, la orientación ética y el desarrollo profesional del docente como objetivos fundamentales de la supervisión educativa contemporánea. La alta valoración en Costa Rica podría estar relacionada con prácticas supervisoras más consolidadas y un reconocimiento más extendido de la importancia del fortalecimiento personal y social en la práctica docente.

Por otro lado, las puntuaciones más bajas observadas en Panamá podrían explicarse por los desafíos identificados en el desarrollo histórico de la supervisión (Saldaña, 2024), en Educación Física en ese país, tales como la falta de formación especializada en los supervisores y el carácter reciente de su profesionalización (Levoratti, 2020). Este contexto podría generar percepciones menos positivas o expectativas más limitadas respecto al alcance de la supervisión en fortalecer la dimensión personal y profesional del docente. (Ocando, 2017).





Además, la dispersión observada en las puntuaciones de Panamá sugiere una heterogeneidad en las experiencias y percepciones de los docentes, posiblemente influida por las diferencias entre los niveles educativos en los que laboran (básico, medio y superior), o por la variedad de trayectorias formativas y condiciones institucionales. Juicio que está en consonancia con lo establecido por Agudo (2024), cuando señala que “la supervisión educativa es un pilar en la promoción de la calidad educativa, su implementación y resultados varían sustancialmente entre países.” (p. 149).

Es importante destacar que, aunque la dimensión Personal-Social-Profesional fue priorizada, las otras dimensiones (Planificación Curricular, Técnica-Pedagógica y Evaluación) obtuvieron puntuaciones considerablemente menores en ambos contextos, lo que podría indicar la necesidad de fortalecer la percepción de su importancia dentro de los programas de formación y actualización docente. Estos hallazgos refuerzan la visión de autores como Reséndiz (2020) y Saldaña (2024), quienes argumentan que la supervisión educativa debe evolucionar hacia un modelo integral que no solo controle, sino que acompañe, asesore y fomente el desarrollo docente de manera equilibrada en todas sus dimensiones.

En resumen, los resultados evidencian tanto coincidencias como diferencias contextuales en la percepción de los docentes costarricenses y panameños, abriendo la puerta a reflexionar sobre la necesidad de adaptar las estrategias supervisoras a las realidades locales, considerando los niveles de consolidación institucional, las trayectorias profesionales y las necesidades de formación continua de los educadores. (Valdés & Contreras, 2020).

Conclusiones

Se ha podido establecer un consenso en la importancia de la dimensión Personal-Social-Profesional, porque, tanto los docentes de Costa Rica como los de Panamá, consideran que esta dimensión constituye el aspecto prioritario en la acción supervisora de





Educación Física. Este hallazgo coincide con las tendencias contemporáneas que destacan la importancia del acompañamiento, el desarrollo profesional y el fortalecimiento ético de los educadores.

- Existen diferencias en la magnitud de la valoración: aunque se evidencia un consenso en cuanto a la dimensión más importante, los docentes de Costa Rica le otorgaron puntuaciones considerablemente más altas que sus pares de Panamá, a la Dimensión Personal-Social-Profesional, sugiriendo un mayor reconocimiento o una mayor consolidación de la función supervisora en el contexto costarricense.
- Otra conclusión está referida a la variabilidad en las percepciones en Panamá: La alta dispersión en las respuestas de los docentes panameños podría reflejar diferencias significativas en sus experiencias supervisoras, en los niveles educativos en los que laboran, o en el grado de formalización de la función supervisora en el área de Educación Física.
- Las otras tres dimensiones percibidas como menos prioritarias: Las dimensiones de Planificación Curricular, Técnica-Pedagógica y la de Evaluación fueron valoradas de manera más baja en ambos países, lo que indica la necesidad de fortalecer la percepción de su importancia dentro de los programas de formación continua y en las prácticas de supervisión educativa.
- Se hace evidente la necesidad de fortalecer y contextualizar la acción supervisora: Los resultados apuntan a la necesidad de seguir impulsando un modelo de supervisión que sea integral, contextualizado y adaptado a las realidades de cada país, especialmente en Panamá, se requiere fortalecer la formación de los supervisores en Educación Física para consolidar su rol como agentes de cambio y mejora educativa.
- Proyección para futuras investigaciones: Se recomienda la realización de estudios cualitativos complementarios que profundicen en las causas de las diferencias encontradas, así como el análisis de buenas prácticas supervisoras que puedan ser replicadas o adaptadas a distintos contextos.



Para finalizar hay que señalar que la supervisión educativa, entendida como un proceso dinámico, formativo y de acompañamiento, se revela como un elemento esencial para la mejora continua en el ámbito de la Educación Física. Reconocer las percepciones de los docentes acerca de sus necesidades y prioridades permite ajustar los enfoques supervisores a las realidades locales, fortaleciendo el desarrollo profesional y, por ende, la calidad educativa. Este estudio contribuye a visibilizar la importancia de construir sistemas de supervisión más humanizados, pertinentes y sensibles a las particularidades de cada contexto nacional, reafirmando la necesidad de promover una supervisión que no solo observe y evalúe, sino que oriente, apoye e inspire a los docentes en su crecimiento personal y profesional como una meta futura.

Referencias bibliográficas

- Ayala Zuluaga, C. F., & Orozco Sánchez, C. C. (2020). El papel del profesor-asesor en el prácticum de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 203-225. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561070057009/561070057009.pdf>
- Agudo Arenas, E. L. (2024). Supervisión educativa en Panamá: un estudio comparativo con las mejores prácticas en América Latina. *Revista Societas*, 26(1), 149-156. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas>
- Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Sepúlveda Vallejos, S., & Oviedo-Silva, F. (2024). Formadores de profesores de Educación Física en América Latina. Una revisión de alcance entre 2009 y 2023. *Revista Retos*, (58), 28-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9634916>
- Caicedo-Hurtado, A. C., & Chere-Quiñónez, B. F. (2021). Nuevo modelo nacional de supervisión a la gestión educativa ecuatoriana. *Revista Dominio de las Ciencias*, 7(1), 1106–1118. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1766>
- Cáceres Mesa, D. C. M. L., Pérez Maya, D. C. C. J., & García Cáceres, M. M. S. (2017). La influencia del liderazgo pedagógico en las prácticas educativas. *Revista Conrado*, 13(60), 261–269. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/606>





- Casanova, M^a A. (2015). La supervisión, eje del cambio en los sistemas educativos. *Revista REICE*, 13(4), 7-20. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141403002.pdf>
- Esteban Frades, S. (2019). La Supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósito. *Revista Aulas*, (25), 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Esteban Frades, S. (2024). La Supervisión educativa y su relación con el modelo de organización escolar en España. Fundamentos teóricos y normativos. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, (41), 1-50. <https://doi.org/10.23824/ase.voi41.866>
- Guevara, A. N., Márquez, F. M^a, & Videla, R. M. (2021) *La supervisión educativa: una mirada sobre los nuevos desafíos profesionales*. [Tesis de Grado] Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/2978>
- Henríquez Alvear, L. (2023). Tutorización en la práctica pedagógica en Educación Física, entre la vigilancia y el acompañamiento. *Revista Retos*, (47), 955-961. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722285>
- Hernández Ávila, C. E., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1), 75-79. DOI: 10.5377/alerta.v2i1.7535 <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existe. *Revista RECIMED*, 37(3), 1-3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002&script=sci_arttext
- Huaranca Rojas, E. (2017). *Supervisión educativa y logros de aprendizaje de los estudiantes de las instituciones educativas del nivel secundario del distrito "Jesús Nazareno"-Ayacucho-2015*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. <https://core.ac.uk/download/pdf/323343799.pdf>
- Huaranca Rojas, E. (2021). Supervisión educativa y logros de aprendizaje de los estudiantes de las instituciones educativas del nivel secundario del distrito "Jesús Nazareno"-Ayacucho. *Revista ECIPerú*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.33017/RevECIPeru2021.0001/>
- Klausek, K. M. (2021). *La planificación: acompañamiento del equipo directivo en la construcción, asesoramiento y supervisión*. [Tesis de Fin de Grado] Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/141>





- Leiva-Guerrero, Ma V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>.
- Levoratti, A. (2020). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963-1983). *Revista Espacio Abierto*, 29(2), 110-129. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15955/pr.15955.pdf
- Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., González-Villora, S., Evangelio, C., & Ibaibarriaga-Toset, Á. (2021). Innovando en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Goubak como propuesta colaborativa entre docentes y estudiantes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (434), 37-46. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi434.996>
- Martínez-Guardado, I. (2022). El prácticum en la Educación Física y deportiva. Un estudio de la literatura. *Revista Prácticum*, 7(1), 56-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8511560>
- Medina, P., & Bittar, O. (2020). Enfoque pedagógico en los procesos de supervisión educativa en educación inicial. *Revista Negotium*, (47), 35-44. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4766430>
- Ocando Cardozo, H. Y. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Revista Omnia*, 23(3), 42-57. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73754947004.pdf>
- Olivo-Franco, J. L. (2020). Modelo de supervisión educativa para dinamizar instituciones educativas hacia una educación de calidad. *Revista Horizontes*, 4(15), 169-180. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.107>
- Pacco Miranda, R. Z., & Dávila Rojas, O. M. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Revista Ciencia Latina*, 6(4), 3002-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.280
- Pérez Campusano, Ma. E. (2023). Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria. *Revista REDIE*, 25, 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9107612>
- Pérez Medina, J. G., Del Valle Giraldoth, D., Valles de Rojas, M. E., Lugo Cueva, L. J., Nava Reyes, N. J. (2018). Supervisión educativa como acompañamiento



pedagógico por los directores de educación media. *Revista PANORAMA*, 12(2), 62-72. <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343976491006.pdf>

Pinchi Rengifo, S. Del R. (2019). *Programa de acompañamiento docente en el mejoramiento de los procesos didácticos como estrategia de soporte pedagógico en docentes de primer y segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa “José Enrique Celis Bardales”-Tarapoto 2016*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de San Martín. Tarapoto, Perú.

<https://tesis.unsm.edu.pe/bitstream/11458/3726/1/MAEST.%20PSICOP.%20-%20Silvia%20del%20Rosario%20Pinchi%20Rengifo.pdf>

Punche-Villalobos, D., & Peña, M. A. (2025). El rol del supervisor educativo en el siglo XXI. *Revista Dialogus*, 1(15), 102-121. DOI: 10.37594/dialogus.v1i15.1640

Reséndiz Melgar, N. N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, (34), 1-29. <https://doi.org/10.23824/ase.voi34.692>

Rodríguez-Castro, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista Enclave: vinculaciones entre democracia y educación*, 54(3), 95-124. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657>

Saldaña López, J. (2024). La supervisión educativa: un nuevo enfoque en la educación panameña. *Revista LATAM*, 5(4), 1692-1703. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2368>

Tamayo-Pupo, A., del Toro-Prada, J. J., & Valiente-Sandó, P. (2022). Supervisión educativa y formación permanente del director escolar: acercamiento al estado del arte. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 91-103. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp91-103>

Torrealba Campos, A. P., Jaramillo Canseco, E. B., Salinas Córdoba, N. C., Faundez Casanova, C. P., & Sánchez Soto, I. (2023). Validación de cuestionarios de supervisión y prácticas pedagógicas: caso de supervisores y supervisados. *Revista Retos*, (47), 347-351. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8951848>

Valdés, F., & Contreras, M. (2020). Actualización y capacitación continua del docente en la Universidad de Panamá. *Revista SABERES APUDEP*, 3(1), 25-38. https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep/article/view/1155/1795

