



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***ESTUDIO DE LA INFLUENCIA
DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO EXITOSO***

Tesis Doctoral Presentada por:

RUBÉN MORENO ARREBOLA

Tesis Doctoral Dirigida por:

Dra. MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO

Dr. FÉLIX ZURITA ORTEGA

Granada, 2019

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE GRANADA**

***ESTUDIO DE LA INFLUENCIA
DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y
DEPORTE EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO
EXITOSO***

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor por
D. RUBÉN MORENO ARREBOLA, dirigida por los doctores
Dña. MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO y
D. FÉLIX ZURITA ORTEGA.

Granada, febrero de 2019

Fdo. Rubén Moreno Arrebola

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Rubén Moreno Arrebola
ISBN: 978-84-1306-150-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/56195>

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA

Dña. **María José León Guerrero** y D. **Félix Zurita Ortega**, doctores por la Universidad de Granada.

En calidad de Directores de la Tesis Doctoral que presenta D. **Rubén Moreno Arrebola**, bajo el título “***ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO EXITOSO***”

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, febrero de 2019

Fdo. María José León Guerrero

Fdo. Félix Zurita Ortega

Agradecimientos

Soy afortunado, es más, muy afortunado, pues he tenido el privilegio de cruzarme en mi camino, desde que me inicié en la primera etapa educativa, con maestros memorables que han sacado el máximo partido de mí y que han sido de estas personas que dejan esa huella invisible pero imborrable. Me remonto a la etapa de educación infantil, cuando mi maestra María José ya advirtió que podría llegar a donde quisiera, por ello muchas gracias y espero que en algún momento puedas leer estas líneas. Al pasar a la etapa de educación primaria tuve la suerte de tener como tutora a mi maestra Paloma, una de las personas que más me ha enseñado a ser disciplinado en mi trabajo, a hacer las cosas bien hechas y a empezar a ser consciente de que si quiero una cosa debo ir a por ella dando el 120% apuntando siempre a la perfección. A mi maestro Andrés, una persona campechana y alegre que desde la sencillez avivó la mecha de la curiosidad, que con sus historias nos hizo conscientes a todos de que el mundo estaba ahí fuera esperando ver qué puesto ocupamos en él, y que eso en gran medida dependía de nosotros mismos, como el decía, “el martillo está en vuestra mano, tu decides qué hacer con él”.

Tras esta etapa en el colegio Enrique Tierno Galván de Zafarraya, inicié mis andaduras en el IES Albama, sin duda, una etapa de mi vida que alberga algunos de los recuerdos más bonitos en mi vida. Tuve grandes profesores, pero me gustaría resaltar a tres en especial. José Antonio Sánchez una persona que tengo en gran estima, pues es una de las figuras docentes que tengo como modelo y realmente fue él uno de los primeros en agujonear mi curiosidad por ser docente. Todas las palabras de agradecimiento que pueda dedicarle serán cortas. Vanesa, fue otro modelo a seguir, una mujer que hizo que las clases de historia fuesen de las más interesantes que he tenido nunca. Al pensar en ella, la primera palabra que aparece en mi

cabeza es Profesional, gracias por enseñarme que las clases se pueden dar desde un punto de vista diferente al que estábamos acostumbrados. Por último, a Pablo Viedma, pues me acompañó en toda mi etapa de ESO y Bachillerato. Las Matemáticas no se me dieron especialmente bien, pero de él aprendí que en el camino algunas piedras son más grandes que otras y que a pesar de ello, al final se acaban superando.

En la etapa Universitaria podría mencionar también una gran variedad de docentes memorables, de entre los cuales me gustaría resaltar a algunos de ellos: Diego Collado, Alejandro Vicente Bújez y Sonia Rodríguez entre otros. De manera especial me gustaría resaltar la labor de mis directores María José León y Félix Zurita, pues han sacado lo mejor de mí.

A todos ellos mil gracias pues son los referentes para ser el maestro que soy hoy.

A mis amigos del colegio e instituto, Javier, Selene, Antonio, Ana Castillo, Sonia, María Isabel, Rocío Olmos, Antonio Jesús, entre otros, pues he pasado momentos inolvidables con ellos, y siempre han estado ahí para echar una mano en todo lo que he necesitado.

A mi grupo de amigos “los doblajes”: Adrián, Álvaro, Adrián Ortigosa, David, Javier, Kike, Jairo, Jesús y José David pues siempre habéis estado ahí apoyándome que, aunque de manera indirecta, simplemente con la manera de ser de cada uno, me habéis dado fuerzas para continuar. En especial, me gustaría hacer mención de Enrique Fuentes, pues a pesar de que ya no estés entre nosotros, se que allá donde estés, estarás orgulloso de mí, se que siempre creíste en mí y te alegrarías muchísimo de darte la noticia de las metas que he conseguido, un abrazo campeón.

A los que yo llamo mi familia malagueña: Antonio, Gonzalo, David, Víctor, David, Iván, Irene, Ana, Marta, Esther, Sergio, entre otros, gracias por tantos momentos vividos y por que a pesar de no vernos mucho por los caminos que hemos emprendido cada uno, cuando nos vemos parezca que nos vimos ayer.

He de mencionar que, en la etapa universitaria, he tenido la fortuna de trabajar y convivir con mi “Equipo A”, pues se han convertido en una parte muy importante en mi vida, tanto a nivel académico como personal: Ángel, Elena, Nerea y Raquel muchas gracias por todo.

Y cómo no, a mis “pollitos”, sin vosotros la realización de una Tesis Doctoral, habría sido imposible, pues me habéis ofrecido todo lo que ha estado en vuestra mano para amenizar este camino, muchas gracias Carmen, Gabriel, Pili, Ester, Joselu, Jessica, Moises y Tello por tantos momentos vividos y por los que nos quedan por vivir.

Al grupo humano con el que he trabajado mano a mano durante estos dos últimos años. David Aguilera, gracias por tus consejos y apoyo, llegarás donde quieras. A Laura, gracias por la etapa en el vicedecanato, todo fue más fácil trabajando contigo. A la asociación ADDIJES: Ramón, José Luis, Irvin, Antonio, María, Tamara, Pedro, Chari, Asun, Virginia, Carolina, Silvia, Andrés, Manu, Federico y Muros entre otros, de ellos he aprendido gran parte de lo que se a nivel de investigación. A miembros del departamento de Didáctica y Organización Escolar como Emilio, Asun, Mari Carmen López, Antonio Burgos, Juan Manuel Trujillo, Inma Avalos, María José Prados y Natalia gracias por estar ahí cuando lo he necesitado. Gracias también a Emilio López, que me ha ofrecido ayuda desde delegación. A Antonio Heredia pues de él he aprendido lo que es un buen maestro. En resumen, enormes profesionales que merecen todo mi respeto.

A mi tío Alberto Valdivia, pues él me enseñó que el camino fácil no llega a buen puerto y a que no me subestimara. Él es una pieza clave de que hoy haya llegado hasta aquí, pues siempre que tuve dudas en algún tema académico estuvo ahí para aportar consejo. Del mismo modo, no puedo dejar de recordar a Paco Ortega, pues se que en este momento estaría que no cogería en el pecho al saber a donde he llegado. Sé que allá donde estéis os sentiréis orgullosos de mi.

A Valentí San Juan, pues en sus videos he encontrado una fuente de motivación y empuje que me han dado fuerza para seguir adelante en momentos difíciles. Y a pesar de no ser persona, al ciclismo, un deporte que me ha ofrecido sensaciones inimitables y en definitiva grandes lecciones de vida.

A Carmen, mi compañera, confidente y pilar esencial de mi vida, muchas gracias por aguantarme en mis peores momentos, saber tranquilizarme, sacarme una sonrisa en todo momento, estar presente al pie del cañón en los momentos difíciles y hacerme creer que puedo con todo. Sin ti esto no habría sido posible, así que, gracias a ti, a tu madre, hermano y abuela, pues han comprendido que eres parte esencial de mi vida.

Como punto final y de manera especial, a mi familia. A mis padres Maite y Antonio, pues vosotros sois mis verdaderos maestros en una carrera que va mucho más allá de lo académico, la propia vida, donde el respeto, el esfuerzo, la perseverancia, el trabajo y la honestidad se sitúan como principios esenciales. A mi hermano Mario, un apoyo incondicional y pieza clave en mi camino. A Ana, por mostrar preocupación y apoyo en este proceso. A mis abuelos y abuelas Juan Luis, Julia, Manuel y Josefa, fuente de sabiduría y experiencia de una vida cuanto menos dura, que me han inculcado desde ambas partes que “nadie da nada dado” y las cosas hay que trabajarlas. A mis primos, primas, tíos y tías por vuestro cariño, comprensión y estar siempre ahí cuando lo he necesitado. A todos muchísimas gracias por estar ahí en cada momento, pues sin vosotros no sería lo que soy y no estaría donde estoy.

A todos y todas ¡Muchas Gracias!

“Y una vez que la tormenta termine, no recordaras cómo lo lograste, cómo sobreviviste, ni si quiera estarás seguro de si la tormenta ha terminado realmente, aunque una cosa si es segura, cuando salgas de esa tormenta no serás la misma persona que entró en ella, de eso trataba la tormenta”

Haruki Murakami

Índice

Capítulo 1. Introducción.....	41
BLOQUE I. Marco teórico.....	47
Capítulo 2. Concepción e historia del liderazgo	49
2.1. Concepto de liderazgo.....	51
2.1.1. Un término confuso.....	51
2.1.2. Lo que no es el liderazgo.....	55
2.2. Bagaje histórico del liderazgo, de dónde viene.....	58
2.2.1. Aproximaciones al estudio del liderazgo.....	58
2.2.2. El liderazgo desde las teorías.....	61
2.2.2.1. Paradigma del Gran hombre.....	61
2.2.2.2. Enfoque de Rasgos.....	62
2.2.2.3. Enfoque Conductual.....	63
2.2.2.4. Enfoque Situacional.....	66
2.2.2.5. Enfoque Carismático.....	71
2.2.2.6. Enfoque Transformacional.....	73
Capítulo 3. Liderazgo educativo, una pieza clave para la mejora.....	77
3.1. Líneas actuales del liderazgo educativo.....	79
3.1.1. Liderazgo pedagógico.....	80
3.1.2. Liderazgo distribuido.....	85
3.1.2.1. Posibles confusiones.....	86
3.1.2.2. Procedencia y vertientes que se siguen.....	87
3.1.3. Liderazgo inclusivo.....	91
3.1.3.1. Concepto de justicia social e inclusión.....	91
3.1.3.2. Conceptualización del liderazgo inclusivo.....	94
3.2. El liderazgo educativo exitoso.....	96
3.2.1. Recorrido histórico del liderazgo educativo exitoso.....	98
3.2.2. Agentes implicados en el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso.....	108
Capítulo 4. Educación, competencias y evaluación de líderes educativos.....	111
4.1. Concepciones previas sobre educación y organizaciones.....	113
4.1.1. La educación y sus formas.....	113
4.1.2. Las organizaciones educativas.....	116
4.2. La dirección de centros educativos en Andalucía.....	120
4.2.1. Funciones y competencias de los equipos directivos.....	122
4.2.2. Formación y desarrollo de líderes educativos en España y Andalucía.....	128
4.2.3. Problemática entre el modelo de dirección en España y el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso.....	134
4.2.3.1. Cualidades personales de los líderes educativos exitosos.....	138
4.2.3.2. Formación y calidad.....	141
4.2.3.3. Más autonomía y rendición de cuentas.....	142
4.2.3.4. Asociaciones profesionales.....	143
4.2.3.5. Selección del director.....	144
4.2.3.6. Una profesión atractiva.....	145
4.3. La evaluación del liderazgo educativo.....	146

4.3.1. Importancia y necesidad de evaluar el liderazgo educativo.....	148
4.3.2. Autoevaluar el liderazgo educativo.....	149
4.3.3. Instrumentos de evaluación del liderazgo educativo.....	151
Capítulo 5. Actividad física y deporte.....	155
5.1. Conceptualizaciones previas. Actividad física y deporte.....	157
5.2. Factores psicosociales desarrollados con el deporte.....	161
5.2.1. El liderazgo en el deporte.....	161
5.2.2. El concepto y desarrollo de soft-skills (habilidades blandas).....	164
5.2.3. Influencia de la actividad físico-deportiva en el desarrollo de la personalidad.....	167
5.2.4. Habilidades y rasgos concretos desarrollados con la práctica de actividad físico-deportiva.....	170
5.3. Variables que componen la parte sociodemográfica de la actividad físico-deportiva del cuestionario.....	182
5.3.1. Practicar actividad físico-deportiva (si o no).....	182
5.3.2. Vida físicamente activa según la OMS.....	183
5.3.3. Influencia de la práctica físico-deportiva según la etapa de desarrollo.....	183
5.3.4. Clasificación de actividad física y deportes.....	187
5.3.5. La competición.....	189
5.3.6. Finalidad con la que se practica actividad físico-deportiva.....	193
5.3.7. El capitán y el entrenador.....	195
5.3.8. Actividad físico-deportiva en la etapa universitaria y en la vida laboral.....	197
Capítulo 6. De la práctica físico-deportiva al liderazgo educativo exitoso. Inteligencia emocional como nexo de unión.....	199
6.1. Teorías del aprendizaje.....	201
6.1.1. Conceptos previos: aprendizaje y transferencia.....	201
6.1.2. Las tres metáforas del aprendizaje.....	203
6.1.2.1. El enfoque conductista y cognitivista.....	204
6.1.2.2. El enfoque constructivista.....	204
6.2. La inteligencia emocional.....	208
6.2.1. Conceptos previos: inteligencia y emoción.....	208
6.2.2. El concepto de inteligencia emocional desde sus orígenes.....	210
6.2.3. Principales modelos de inteligencia emocional.....	213
6.2.3.1. Modelos de Salovey y Mayer.....	213
6.2.3.2. Modelo de Goleman.....	217
6.2.3.3. Modelo de Petrides y Furnham.....	218
6.2.3.4. Modelo de Bar-On.....	219
6.2.4. Inteligencia emocional en el liderazgo educativo exitoso.....	220
6.2.5. Inteligencia emocional y actividades físico-deportivas.....	224
6.2.6. Principales instrumentos de medida de la inteligencia emocional.....	226
6.3. Vínculo entre la práctica de actividad físico-deportiva y el liderazgo educativo exitoso.....	228
BLOQUE II. La investigación.....	233
Capítulo 7. Objetivos de la investigación.....	235
Capítulo 8. Material y método.....	241
8.1. Diseño y planificación de la investigación.....	241
8.1.1. Enfoque metodológico.....	241
8.1.2. Cronograma de la investigación.....	243

8.2. Población, muestra y contexto de investigación.....	244
8.2.1. Contexto del estudio.....	244
8.2.1.1. Contexto socio-económico y socio-educativo de Andalucía.....	244
8.2.1.2. Tipología de centros educativos estudiados.....	246
8.2.2. Diseño de la muestra.....	249
8.2.2.1. Descripción de la población.....	250
8.2.3. Selección y descripción de la muestra.....	250
8.3. Técnicas e instrumentos de recogida de la información.....	252
8.3.1. Variables del estudio.....	253
8.3.1.1. Variables identificativas de centro.....	253
8.3.1.2. Variables descriptivas personales.....	254
8.3.1.3. Variables descriptivas de adherencia a la actividad físico-deportiva.....	254
8.3.1.4. Liderazgo educativo exitoso.....	255
8.3.1.5. Inteligencia emocional.....	256
8.3.2. Diseño del cuestionario (C-LiEdEx-AFD).....	256
8.3.2.1. Revisión de la literatura y análisis de instrumentos.....	256
8.3.2.2. Objetivos del cuestionario.....	258
8.3.2.3. Estructura y construcción.....	258
8.3.2.4. Tipología de ítems utilizados.....	260
8.3.3. Criterios de rigor del cuestionario “C-LiEdEx-AFD. Validez de contenido.....	262
8.3.3.1. Validez de contenido por juicio de expertos.....	262
8.3.3.2. Estudio piloto.....	268
8.4. Procedimiento de recogida de información y feedback a los centros educativos que han participado en el estudio.....	271
8.5. Análisis estadístico de los datos.....	274
Capítulo 9. Resultados.....	279
9.1. Análisis de validez de constructo y fiabilidad del C-LiEdEx-AFD y el TMMS-24.....	279
9.1.1. Validez de constructo y fiabilidad del C-LiEdEx-AFD.....	279
9.1.1.1. Validez de constructo mediante AFE y AFC.....	279
9.1.1.2. Fiabilidad del C-LiEdEx-AFD.....	286
9.1.2. Validez de constructo y fiabilidad del TMMS-24.....	288
9.1.2.1. Análisis factorial exploratorio y semi-confirmatorio del TMMS-24.....	288
9.1.2.2. Fiabilidad del TMMS-24.....	290
9.2. Resultados descriptivos.....	291
9.2.1. Descriptivos personales.....	291
9.2.2. Descriptivos de actividad físico-deportiva.....	302
9.2.3. Descriptivos de Liderazgo Educativo Exitoso.....	326
9.2.4. Descriptivos de Inteligencia Emocional.....	329
9.3. Resultados comparativos.....	331
9.3.1. Variables personales en función de las variables de actividad físico-deportiva.....	331
9.3.2. Variables de liderazgo educativo exitoso en función de las variables personales.....	344
9.3.3. Variables de inteligencia emocional en función de las variables personales.....	349
9.3.4. Variables de liderazgo educativo exitoso en función de las variables de actividad físico-deportiva.....	351
9.3.5. Variables de inteligencia emocional en función de las variables de actividad físico-deportiva.....	359

9.3.6. Variables de liderazgo educativo exitoso en función de las variables de inteligencia emocional.....	362
9.4. Modelo de ecuaciones estructurales.....	364
Capítulo 10. Discusión y conclusiones.....	369
10.1. Discusión.....	371
10.2. Conclusiones.....	401
Capítulo 11. Limitaciones y perspectivas de futuro.....	407
11.1. Limitaciones del estudio.....	409
11.2. Perspectivas futuras.....	411
Referencias bibliográficas	413
Anexos	481

Índice de tablas

Tabla 3.1.1. Principales ejes de actuación para mejorar el liderazgo pedagógico (OCDE).....	84
Tabla 3.1.2. Equívocos y aclaraciones sobre el liderazgo distribuido.....	86
Tabla 3.1.3. Dos visiones sobre el liderazgo distribuido.....	87
Tabla 3.1.4. Un modelo de práctica distribuida de liderazgo, adaptado de Harris (2008) en López-Yáñez et al. (2013, p. 38).....	90
Tabla 3.1.5. Condiciones que caracterizan a una escuela inclusiva.....	93
Tabla 3.2.1. Síntesis de prácticas fundamentales para desarrollar un liderazgo educativo exitoso.....	97
Tabla 4.1.1. Tipos de organizaciones según López-Yáñez et al. (2003).....	117
Tabla 4.2.1. Normativa española y andaluza reguladora de la dirección de centros de Educación Primaria y Secundaria.....	121
Tabla 4.2.2. Funciones asociadas al equipo directivo de centros educativos de primaria y secundaria.....	122
Tabla 4.2.3. Nuevo modelo de competencias (Villa, 2008).....	125
Tabla 4.2.4. Competencias establecidas por García et al. (2011).....	126
Tabla 4.2.5. Competencias de la jefatura de estudios en Andalucía (Decreto 328 y 327 de 2010).....	127
Tabla 4.2.6. Funciones que se le otorgan a los equipos directivos en Andalucía (Decretos 327 y 328 de 2010).....	128
Tabla 4.2.7. Habilidades y conocimientos teóricos que se desarrollan tras la adquisición de competencias generales y específicas en los programas de formación (Anexo I del Real Decreto 894/2014).....	131
Tabla 4.2.8. Módulos que deben contener como mínimo los programas de formación y actualización de las competencias directivas.....	131
Tabla 4.3.1. Normativa reguladora de la evaluación de la dirección de Andalucía.....	148
Tabla 4.3.2. Instrumentos relevantes que miden el liderazgo de los directivos de centros de primaria y secundaria.....	152
Tabla 5.2.1. Líneas de estudio del vínculo entre actividad físico deportiva y personalidad (basado en Valdés, 1998, Cox, 2009; Wann, 1997; Weinberg y Gould, 2010).....	168
Tabla 5.2.2. Factores de la personalidad según Costa y McCrae (1995).....	170
Tabla 5.2.3. Distintos tipos de socialización que implica la práctica físico-deportiva según Gutiérrez (1995).....	172
Tabla 5.3.1. Clasificación de los deportes según Parlebas (1988).....	188
Tabla 6.1.1. Conceptualización del término aprendizaje (Zapata-Ros, 2015).....	201
Tabla 6.1.2. Las tres metáforas del aprendizaje (Beltrán, 2002).....	203
Tabla 6.2.1. Modelo de Goleman (2000).....	218
Tabla 6.2.2. Prácticas de liderazgo de los directivos que influyen sobre las emociones de los profesores (Leithwood, 2007).....	222
Tabla 6.3.1. Vínculo entre actividad físico-deportiva y liderazgo educativo exitoso.....	229
Tabla 8.1.1. Temporalización de la investigación.....	243
Tabla 8.2.1. Datos sociodemográficos genéricos de España y Andalucía en el año 2017.....	245
Tabla 8.2.2. Enseñanza de régimen general no universitaria en España y Andalucía.....	246
Tabla 8.2.3. Tamaño de la población según la Junta de Andalucía para el curso académico 2017-2018.....	250
Tabla 8.2.4. Tamaño de la muestra del estudio en base a la fórmula de Tagliacarne (1968).....	251
Tabla 8.3.1. Instrumentos de referencia para el diseño del C-LiEdEx-AFD.....	257
Tabla 8.3.2. Tipología de ítems de las variables descriptivas.....	261
Tabla 8.3.3. Ejemplo de tabla del cuestionario.....	261

Tabla 8.3.4. Medias de los ítems obtenidas del juicio de expertos.....	265
Tabla 8.3.5. Suficiencia de las dimensiones del juicio de expertos.....	266
Tabla 8.3.6. Evaluación e interpretación de resultados del TMMS-24.....	270
Tabla 9.1.1. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis del LiEdEx.....	281
Tabla 9.1.2. Prueba de KMO y Bartlett del LiEdEx.....	282
Tabla 9.1.3. Varianza total explicada del LiEdEx.....	282
Tabla 9.1.4. Indicadores de bondad de ajuste que se desprenden del AFE con el FACTOR.....	283
Tabla 9.1.5. Saturación de cargas factoriales rotadas y comunalidades de cada ítem del LiEdEx.....	284
Tabla 9.1.6. Índices de bondad de ajuste del modelo planteado.....	285
Tabla 9.1.7. Items, alfa de Cronbach de cada dimensión y alfa si se suprime cada ítem.....	287
Tabla 9.1.8. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis del TMMS-24.....	288
Tabla 9.1.9. Prueba de KMO y Bartlett del TMMS-24.....	289
Tabla 9.1.10. Varianza total explicada del TMMS-24.....	289
Tabla 9.1.11. Saturación de cargas factoriales rotadas y comunalidades de cada ítem del TMMS-24.....	290
Tabla 9.1.12. Fiabilidad del TMMS-24 en directivos de centros Educativos de Primaria y Secundaria.....	290
Tabla 9.2.1. Descriptivos de las variables personales.....	292
Tabla 9.2.2. Comparativa del cargo directivo según el sexo.....	293
Tabla 9.2.3. Comparativa de la titulación según el sexo.....	294
Tabla 9.2.4. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según el sexo.....	295
Tabla 9.2.5. Comparativa del cargo directivo según la edad.....	296
Tabla 9.2.6. Comparativa de experiencia docente según la edad.....	297
Tabla 9.2.7. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según la edad.....	298
Tabla 9.2.8. Comparativa de la experiencia docente según el cargo directivo.....	299
Tabla 9.2.9. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según el cargo directivo.....	300
Tabla 9.2.10. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según la experiencia docente.....	301
Tabla 9.2.11. Comparativa del tipo de AFD practicado según la AFD habitual.....	304
Tabla 9.2.12. Comparativa del nivel máximo alcanzado en competición según la AFD habitual.....	305
Tabla 9.2.13. Comparativa de la finalidad con la que se practica AFD según la AFD habitual.....	306
Tabla 9.2.14. Comparativa de la ocupación del puesto de capitán según la AFD habitual.....	307
Tabla 9.2.15. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según la AFD habitual.....	307
Tabla 9.2.16. Comparativa de la autopercepción de influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la AFD habitual.....	308
Tabla 9.2.17. Comparativa del tipo de AFD según la edad de inicio AFD.....	309
Tabla 9.2.18. Comparativa del nivel máximo alcanzado en competición según la edad de inicio AFD.....	310
Tabla 9.2.19. Comparativa la ocupación del puesto de capitán según la edad de inicio AFD.....	311
Tabla 9.2.20. Comparativa la ocupación del puesto de entrenador según la edad de inicio AFD.....	312
Tabla 9.2.21. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la edad de inicio AFD.....	314
Tabla 9.2.22. Comparativa del nivel máximo alcanzado en competición según el tipo de AFD.....	315
Tabla 9.2.23. Comparativa de la ocupación del puesto de capitán según el tipo de AFD.....	316
Tabla 9.2.24. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según el tipo de AFD.....	316
Tabla 9.2.25. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según el tipo de AFD.....	317
Tabla 9.2.26. Comparativa de la finalidad con la que se practica AFD según el nivel máximo alcanzado en competición.....	318

Tabla 9.2.27. Comparativa de la ocupación del puesto de capitán según el nivel máximo alcanzado en competición.....	319
Tabla 9.2.28. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según el nivel máximo alcanzado en competición.....	320
Tabla 9.2.29. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según el nivel máximo alcanzado en competición.....	321
Tabla 9.2.30. Comparativa de la ocupación del puesto de capitán según la finalidad de práctica de AFD....	322
Tabla 9.2.31. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según la finalidad de práctica de AFD	323
Tabla 9.2.32. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según la ocupación del puesto de capitán.....	323
Tabla 9.2.33. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la ocupación del puesto de capitán.....	324
Tabla 9.2.34. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la ocupación del puesto de entrenador.....	326
Tabla 9.2.35. Descriptivos del Liderazgo Educativo Exitoso.....	327
Tabla 9.2.36. Liderazgo Educativo Exitoso por ítems.....	329
Tabla 9.2.37. Descriptivos de las dimensiones del TMMS-24.....	330
Tabla 9.3.1. Práctica de actividad físico deportiva en función del sexo.....	331
Tabla 9.3.2. Práctica habitual de AFD en función del sexo.....	332
Tabla 9.3.3. Edad de inicio en la AFD en función del sexo.....	333
Tabla 9.3.4. Tipo de AFD practicada en función del sexo.....	334
Tabla 9.3.5. Nivel máximo alcanzado en competición en función del sexo.....	335
Tabla 9.3.6. Finalidad con la que se practica AFD en función del sexo.....	336
Tabla 9.3.7. Ocupación del puesto de capitán en función del sexo.....	336
Tabla 9.3.8. Ocupación del puesto de entrenador en función del sexo.....	337
Tabla 9.3.9. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función del sexo.....	338
Tabla 9.3.10. Ocupación del puesto de entrenador en función de la edad.....	339
Tabla 9.3.11. Tipo de AFD en función de la experiencia docente.....	341
Tabla 9.3.12. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la experiencia docente.....	342
Tabla 9.3.13. Nivel máximo alcanzado en competición en función de la titulación.....	343
Tabla 9.3.14. Tipo de AFD en función de la experiencia en el cargo directivo.....	344
Tabla 9.3.15. Liderazgo educativo exitoso en función del sexo.....	345
Tabla 9.3.16. Liderazgo educativo exitoso en función de la edad.....	345
Tabla 9.3.17. Liderazgo educativo exitoso en función del cargo directivo.....	346
Tabla 9.3.18. Liderazgo educativo exitoso en función de la experiencia docente.....	347
Tabla 9.3.19. Liderazgo educativo exitoso en función de la titulación.....	348
Tabla 9.3.20. Liderazgo educativo exitoso en función de la experiencia en el cargo directivo.....	348
Tabla 9.3.21. Inteligencia emocional en función del sexo.....	349
Tabla 9.3.22. Inteligencia emocional en función de la edad.....	349
Tabla 9.3.23. Inteligencia emocional en función del cargo directivo.....	350
Tabla 9.3.24. Inteligencia emocional en función de la experiencia docente.....	350
Tabla 9.3.25. Inteligencia emocional en función de la titulación.....	351
Tabla 9.3.26. Inteligencia emocional en función de la experiencia en el cargo directivo.....	351
Tabla 9.3.27. Liderazgo educativo exitoso en función de la práctica de AFD.....	352
Tabla 9.3.28. Liderazgo educativo exitoso en función de la práctica habitual de AFD.....	352

Tabla 9.3.29. Liderazgo educativo exitoso en función de la edad de inicio en la práctica de AFD.....	353
Tabla 9.3.30. Liderazgo educativo exitoso en función del tipo de AFD.....	354
Tabla 9.3.31. Liderazgo educativo exitoso en función del nivel de competición alcanzado.....	354
Tabla 9.3.32. Liderazgo educativo exitoso en función de la finalidad con la que se practica AFD.....	355
Tabla 9.3.33. Liderazgo educativo exitoso en función de la ocupación del puesto de capitán.....	356
Tabla 9.3.34. Liderazgo educativo exitoso en función de la ocupación del puesto de entrenador.....	357
Tabla 9.3.35. Liderazgo educativo exitoso en función de la autopercepción de la AFD en el liderazgo educativo.....	358
Tabla 9.3.36. Inteligencia emocional en función de la práctica de AFD.....	359
Tabla 9.3.37. Inteligencia emocional en función de práctica habitual de AFD.....	359
Tabla 9.3.38. Inteligencia emocional en función de la edad de inicio en la AFD.....	360
Tabla 9.3.39. Inteligencia emocional en función del tipo de AFD.....	360
Tabla 9.3.40. Inteligencia emocional en función del nivel máximo alcanzado en competición.....	360
Tabla 9.3.41. Inteligencia emocional en función de la finalidad con la que se practica AFD.....	360
Tabla 9.3.42. Inteligencia emocional en función de la ocupación del puesto de capitán.....	361
Tabla 9.3.43. Inteligencia emocional en función de la ocupación del puesto de entrenador.....	361
Tabla 9.3.44. Inteligencia emocional en función de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo.....	362
Tabla 9.3.45. Correlación entre el liderazgo educativo exitoso y la inteligencia emocional.....	363
Tabla 9.4.1. Pesos de regresión y pesos estandarizados para practicantes de AFD.....	366
Tabla 9.4.2. Pesos de regresión y pesos estandarizados para no practicantes de AFD.....	368
Tabla A.9.1. Comparativa de la edad según el sexo.....	510
Tabla A.9.2. Comparativa de la experiencia docente según el sexo.....	510
Tabla A.9.3. Comparativa de la titulación según la edad.....	510
Tabla A.9.4. Comparativa de la titulación según cargo directivo.....	511
Tabla A.9.5. Comparativa de la titulación según la experiencia docente.....	511
Tabla A.9.6. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según la titulación.....	511
Tabla A.11.1. Comparativa de la edad de inicio en la AFD según la AFD habitual.....	515
Tabla A.11.2. Comparativa de la finalidad con la que se practica AFD según la edad de inicio AFD.....	515
Tabla A.11.3. Comparativa de la finalidad de práctica de AFD según el tipo de AFD.....	515
Tabla A.11.4. Comparativa de la autopercepción de influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la finalidad de práctica de AFD.....	516
Tabla A.12.1. Práctica de AFD en función de la edad.....	517
Tabla A.12.2. Práctica habitual de AFD en función de la edad.....	517
Tabla A.12.3. Edad de inicio en la AFD en función de la edad.....	517
Tabla A.12.4. Tipo de AFD en función de la edad.....	518
Tabla A.12.5. Nivel máximo alcanzado en competición en función de la edad.....	518
Tabla A.12.6. Finalidad con la que se practica AFD en función de la edad.....	518
Tabla A.12.7. Ocupación del puesto de capitán en función de la edad.....	518
Tabla A.12.8. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la edad.....	519
Tabla A.12.9. Práctica de AFD en función del cargo ocupado en la dirección.....	519
Tabla A.12.10. Práctica habitual de AFD en función del cargo ocupado en la dirección.....	519
Tabla A.12.11. Edad de inicio en la AFD en función del cargo ocupado en la dirección.....	520
Tabla A.12.12. Tipo de AFD en función del cargo ocupado en la dirección.....	520
Tabla A.12.13. Nivel máximo alcanzado en competición en función del cargo ocupado en la dirección.....	520

Tabla A.12.14. Finalidad con la que se practica AFD en función del cargo ocupado en la dirección.....	521
Tabla A.12.15. Ocupación del puesto de capitán en función del cargo ocupado en la dirección.....	521
Tabla A.12.16. Ocupación del puesto de entrenador en función del cargo ocupado en la dirección.....	521
Tabla A.12.17. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función del cargo ocupado en la dirección.....	521
Tabla A.12.18. Práctica de AFD en función de la experiencia docente.....	522
Tabla A.12.19. Práctica habitual de AFD en función de la experiencia docente.....	522
Tabla A.12.20. Edad de inicio en la AFD en función de la experiencia docente.....	522
Tabla A.12.21. Nivel máximo alcanzado en competición en función de la experiencia docente.....	523
Tabla A.12.22. Finalidad con la que se practica AFD en función de la experiencia docente.....	523
Tabla A.12.23. Ocupación del puesto de capitán en función de la experiencia docente.....	523
Tabla A.12.24. Ocupación del puesto de entrenador en función de la experiencia docente.....	523
Tabla A.12.25. Práctica de AFD en función de la titulación.....	524
Tabla A.12.26. Práctica habitual de AFD en función de la titulación.....	524
Tabla A.12.27. Edad de inicio en la AFD en función de la titulación.....	524
Tabla A.12.28. Tipo de AFD en función de la titulación.....	525
Tabla A.12.29. Finalidad con la que se practica AFD en función de la titulación.....	525
Tabla A.12.30. Ocupación del puesto de capitán en función de la titulación.....	525
Tabla A.12.31. Ocupación del puesto de entrenador en función de la titulación.....	525
Tabla A.12.32. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la titulación.....	526
Tabla A.12.33. Práctica de AFD en función de la experiencia en el cargo directivo.....	526
Tabla A.12.34. Práctica habitual de AFD en función de la experiencia en el cargo directivo.....	526
Tabla A.12.35. Edad de inicio en la AFD en función de la experiencia en el cargo directivo.....	527
Tabla A.12.36. Nivel alcanzado en competición en función de la experiencia en el cargo directivo.....	527
Tabla A.12.37. Finalidad con la que se practica AFD en función de la experiencia en el cargo directivo.....	527
Tabla A.12.38. Ocupación del puesto de capitán en función de la experiencia en el cargo directivo.....	528
Tabla A.12.39. Ocupación del puesto de entrenador en función de la experiencia en el cargo directivo.....	528
Tabla A.12.40. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la experiencia en el cargo directivo.....	528

Índice de figuras

Figura 1.1.1. Esquema estructural de la tesis doctoral.....	46
Figura 2.2.1. Línea evolutiva de las teorías de liderazgo hasta la década de los 80.....	60
Figura 3.1.1. Efectos del liderazgo escolar (Leithwood et al., 2006).....	83
Figura 3.1.2. Práctica de liderazgo distribuido, adaptado de Spillane (2006).....	88
Figura 3.1.3. Flujo de distribución del liderazgo de MacBeath (2011).....	89
Figura 3.2.1. Desarrollo de liderazgo educativo exitoso, componentes. Adaptado de Leithwood (1994).....	101
Figura 3.2.2. Dimensiones y capacidades necesarias para ejercer liderazgo educativo exitoso.....	103
Figura 3.2.3. Dimensiones del liderazgo educativo exitoso según Day y Sammons (2013).....	105
Figura 4.1.1. Tipos de educación y su influencia entre ellos.....	116
Figura 4.1.2. Características de las organizaciones educativas, en base a Fernández et al. (2002).....	118
Figura 4.2.1. Factores que influyen positivamente en un modelo de dirección profesionalizado.....	137
Figura 4.3.1. La evaluación de los directores dentro de un marco de evaluación general (Bolívar, 2015a)...	147
Figura 5.1.1. Elementos que definen el deporte y su relación con los factores psicológicos y sociales dentro de un contexto determinado.....	160
Figura 5.3.1. Clasificación del deporte según Bouet (1968).....	187
Figura 5.3.2. Clasificación del deporte según Durand (1968).....	188
Figura 5.3.3. Clasificación de los deportes según el modelo de Hernández-Moreno (1994).....	189
Figura 5.3.4. Concepciones conceptuales del deporte de Contreras, et al. (2010).....	191
Figura 5.3.5. Niveles alcanzados en competición.....	191
Figura 5.3.6. Finalidad con la que se practica actividad físico deportiva.....	195
Figura 6.2.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990).....	214
Figura 6.2.2. Modelo de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1990).....	216
Figura 8.1.1. Diagrama del diseño de la investigación.....	242
Figura 8.2.1. Localización de Andalucía en Europa.....	245
Figura 8.2.2. Nivel educativo alcanzado en España y Andalucía entre 25 y 64 años, para el año 2017.....	245
Figura 8.2.3. Centros educativos estudiados por provincias.....	246
Figura 8.2.4. Colegios de Educación Infantil y Primaria y Colegios Públicos Rurales de Andalucía.....	248
Figura 8.2.5. Institutos de Educación Secundaria de Andalucía.....	248
Figura 8.2.6. Centros Docentes Privados de Andalucía.....	249
Figura 8.2.7. Diagrama de flujo de selección de la muestra.....	251
Figura 8.2.8. Fórmula para el cálculo del tamaño de la muestra según el modelo de Tagliacarne (1968).....	251
Figura 8.3.1. Expertos teóricos y prácticos invitados.....	264
Figura 8.3.2. Invitados y participantes en el juicio de expertos.....	264
Figura 8.3.3. Número de directivos participantes en el estudio piloto por provincias.....	269
Figura 8.3.4. Modelo teórico.....	276
Figura 9.1.1. Porcentaje de participación respecto al total de participantes, por provincias.....	280
Figura 9.1.2. Diagrama de flujo de la validación de constructo.....	280
Figura 9.1.3. Modelo de medida del LiEdEx.....	286
Figura 9.2.1. Distribución gráfica del cargo directivo ocupado según el sexo.....	293
Figura 9.2.2. Distribución gráfica de las titulaciones según el sexo.....	294
Figura 9.2.3. Distribución gráfica de la experiencia en el cargo directivo según el sexo.....	295
Figura 9.2.4. Distribución gráfica del cargo directivo según la edad.....	296
Figura 9.2.5. Distribución gráfica de la experiencia docente según la edad.....	297

Figura 9.2.6. Distribución gráfica de la experiencia en el cargo directivo según la edad.....	298
Figura 9.2.7. Distribución gráfica de la experiencia docente según el cargo directivo.....	299
Figura 9.2.8. Distribución gráfica de la experiencia en el cargo directivo según el cargo directivo.....	300
Figura 9.2.9. Distribución gráfica de la experiencia en cargo directivo según la experiencia docente.....	301
Figura 9.2.10. Distribución gráfica del tipo de AFD practicado según la práctica de AFD habitual.....	304
Figura 9.2.11. Distribución gráfica del nivel máximo alcanzado en competición según la práctica de AFD habitual.....	305
Figura 9.2.12. Distribución gráfica de la finalidad de práctica de AFD según la práctica de AFD habitual....	306
Figura 9.2.13. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según la práctica de AFD habitual	307
Figura 9.2.14. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según la práctica de AFD habitual.....	308
Figura 9.2.15. Distribución gráfica de autopercepción de la influencia de la AFD en su liderazgo educativo según AFD habitual.....	309
Figura 9.2.16. Distribución gráfica del tipo de AFD practicada según la edad de inicio en la AFD.....	310
Figura 9.2.17. Distribución gráfica nivel máximo alcanzado en competición según la edad de inicio en la AFD.....	311
Figura 9.2.18. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según la edad de inicio en la AFD	312
Figura 9.2.19. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según la edad de inicio en la AFD.....	313
Figura 9.2.20. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la edad de inicio en la AFD.....	314
Figura 9.2.21. Distribución gráfica del nivel máximo alcanzado en competición según el tipo de AFD.....	315
Figura 9.2.22. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según el tipo de AFD.....	316
Figura 9.2.23. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según el tipo de AFD.....	317
Figura 9.2.24. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según el tipo de AFD.....	318
Figura 9.2.25. Distribución gráfica de la finalidad con la que se practica AFD según el nivel máximo alcanzado en competición.....	319
Figura 9.2.26. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según el nivel máximo alcanzado en competición.....	320
Figura 9.2.27. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según el nivel máximo alcanzado en competición.....	320
Figura 9.2.28. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según el nivel máximo alcanzado en competición.....	321
Figura 9.2.29. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según la finalidad con la que se practica AFD.....	322
Figura 9.2.30. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según la finalidad con la que se practica AFD.....	323
Figura 9.2.31. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según la ocupación del puesto de capitán.....	324
Figura 9.2.32. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la ocupación del puesto de capitán.....	325
Figura 9.2.33. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la ocupación del puesto de entrenador.....	326
Figura 9.2.34. Distribución gráfica de las medias obtenidas para cada dimensión del LiEdEx.....	327
Figura 9.2.35. Distribución gráfica de las medias obtenidas para cada dimensión del TMMS-24.....	330

Figura 9.3.1. Distribución gráfica de la práctica de AFD en función del sexo.....	332
Figura 9.3.2. Distribución gráfica de la práctica habitual de AFD en función del sexo.....	333
Figura 9.3.3. Distribución gráfica de la edad de inicio en la AFD en función del sexo.....	334
Figura 9.3.4. Distribución gráfica del tipo de AFD practicada en función del sexo.....	334
Figura 9.3.5. Distribución gráfica del nivel máximo alcanzado en competición en función del sexo.....	335
Figura 9.3.6. Distribución gráfica de la finalidad con la que se practica AFD en función del sexo.....	336
Figura 9.3.7. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán en función del sexo.....	337
Figura 9.3.8. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador en función del sexo.....	337
Figura 9.3.9. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función del sexo.....	338
Figura 9.3.10. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador en función de la edad.....	339
Figura 9.3.11. Distribución gráfica del tipo de deporte practicado en función de la experiencia docente.....	341
Figura 9.3.12. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la experiencia docente.....	342
Figura 9.3.13. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la titulación.....	343
Figura 9.3.14. Distribución gráfica del tipo de AFD practicado en función de la experiencia en el cargo directivo.....	344
Figura 9.3.15. Distribución gráfica del LiEdEx en función de la edad.....	346
Figura 9.3.16. Distribución gráfica del LiEdEx en función del cargo ocupado en la dirección.....	346
Figura 9.3.17. Distribución gráfica del LiEdEx en función de la experiencia docente.....	347
Figura 9.3.18. Distribución gráfica de la inteligencia emocional en función del sexo.....	349
Figura 9.3.19. Distribución gráfica de la inteligencia emocional en función de la edad.....	350
Figura 9.3.20. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función de la práctica de AFD.....	352
Figura 9.3.21. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función del nivel alcanzado en competición.....	355
Figura 9.3.22. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función del nivel alcanzado en competición.....	356
Figura 9.3.23. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función de la ocupación del puesto de capitán.....	357
Figura 9.3.24. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo.....	358
Figura 9.3.25. Distribución gráfica de la inteligencia emocional en función de la ocupación del puesto de capitán.....	361
Figura 9.3.26. Distribución gráfica de la inteligencia emocional en función de la autopercepción de la influencia de la práctica de AFD en el liderazgo educativo.....	362
Figura 9.4.1. Modelo de ecuaciones estructurales para practicantes de AFD.....	365
Figura 9.4.2. Modelo de ecuaciones estructurales para no practicantes de AFD.....	367
Figura A.8.1. Distribución de la muestra por sexos.....	508
Figura A.8.2. Distribución de la muestra por edad.....	508
Figura A.8.3. Distribución de la muestra por cargo en el equipo directivo.....	508
Figura A.8.4. Distribución de la muestra por años de experiencia docente.....	509
Figura A.8.5. Distribución de la muestra por nivel de titulación máximo alcanzado.....	509
Figura A.8.6. Distribución de la muestra por años de experiencia en el cargo directivo.....	509
Figura A.10.1. Distribución gráfica de los sujetos que han practicado AFD en su vida y los que no.....	512
Figura A.10.2. Distribución gráfica de la frecuencia habitual de práctica de AFD.....	512

Figura A.10.3. Distribución gráfica de la edad de inicio en la práctica de AFD.....	512
Figura A.10.4. Distribución gráfica de la tipología de deporte practicado.....	513
Figura A.10.5. Distribución gráfica del nivel de competición alcanzado.....	513
Figura A.10.6. Distribución gráfica de la finalidad con la que se practica AFD.....	513
Figura A.10.7. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán.....	514
Figura A.10.8. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador.....	514
Figura A.10.9. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en su liderazgo educativo.....	514



Resumen

Resumen

Debido a la relevancia que tiene el liderazgo educativo en los centros docentes como factor decisivo en la mejora del éxito escolar, el eje vertebrador del presente trabajo gira sobre el mismo, y más concretamente sobre el que ejercen los directivos de centros educativos de primaria y secundaria. En este sentido, las habilidades del líder educativo son un factor decisivo a la hora de desarrollar un liderazgo educativo exitoso. Desde este estudio, se plantea la actividad físico-deportiva como factor influyente en dichas habilidades, pues al hacer la comparativa entre las que se desarrollan con dicha práctica y las que se necesitan para llevar a cabo un liderazgo educativo exitoso, se comprueba que son muy similares. Como nexo de unión, entre ambos ámbitos, en este estudio se sitúa la inteligencia emocional, pues diversos estudios sostienen que ésta se fomenta con la práctica físico-deportiva, y otros defienden que una de las características de un líder educativo exitoso es una inteligencia emocional elevada. En base a estas premisas, se plantean los siguientes objetivos generales:

- A. Diseñar y validar un instrumento fiable para medir el liderazgo educativo exitoso de directivos de centros educativos de Primaria y Secundaria.
- B. Conocer las características personales, físico-deportivas, de liderazgo educativo exitoso e inteligencia emocional de los directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- C. Establecer las posibles relaciones entre las variables personales, de actividad físico-deportiva, liderazgo educativo exitoso e inteligencia emocional de los directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- D. Estudiar un modelo de ecuaciones estructurales en el que se permita comprobar las relaciones entre la práctica de actividad-físico deportiva, el liderazgo educativo exitoso y la inteligencia emocional de los directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Para dar respuesta a estos objetivos, se plantea una investigación de corte transversal con un enfoque cuantitativo ex post-facto de carácter descriptivo-comparativo, utilizando para el análisis pruebas no paramétricas, pues la distribución de la muestra no es normal. En este sentido, se han utilizado la U Mann-Whitney para las variables dicotómicas y la H de Kruskal Wallis para las de más de dos categorías. Para el análisis de correlaciones bivariadas que se ha llevado a cabo, se ha utilizado el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Al final, se presenta un modelo de ecuaciones estructurales.

En lo que respecta a los instrumentos de medición utilizados, se ha diseñado y llevado a cabo una validación, tanto de contenido (juicio de expertos) como de constructo (análisis factoriales exploratorio y confirmatorio mediante un modelo de medida), del instrumento titulado "*Cuestionario sobre liderazgo educativo exitoso vinculado a la actividad físico-deportiva*" (C-LiEdEx-AFD) para medir el liderazgo educativo exitoso autopercebido por directivos de centros de Educación Primaria y Secundaria, así como las variables personales y relativas a la actividad físico-deportiva.

Este cuestionario, está compuesto por un total de 36 ítems distribuidos en 5 dimensiones. Además, se ha utilizado el TMMS-24 para medir la inteligencia emocional, que cuenta con un total de 24 ítems agrupados en tres dimensiones. El estudio se ha llevado a cabo en Andalucía, y se ha contado con una muestra representativa de la población estudiada (asumiendo un error muestral del .05), contando con un total de 290 participantes de 200 centros educativos. Se han utilizado los programas estadísticos FACTOR 9.3.1. para el análisis factorial exploratorio, el IBM AMOS® 23 para el modelo de medida utilizado en el

análisis factorial confirmatorio, así como, para el modelo de ecuaciones estructurales y el SPSS v.22.0, para los análisis descriptivos y correlacionales

Como principales resultados y conclusiones relativos a los objetivos generales, se obtienen buenos índices de validez de constructo, tras realizar el análisis factorial confirmatorio: IFI=.927; CFI=.926; RMSEA .044. Además, para la fiabilidad del cuestionario completo se obtiene un alfa de Cronbach de .940., y por tanto se puede concluir que el instrumento cuenta con alta validez y fiabilidad.

En cuanto a los resultados descriptivos, se concluye que se ha aportado una descripción detallada de las características personales y de vida profesional de los directivos de los centros estudiados, así como el perfil físico-deportivo que tienen dichos participantes, de entre los cuales se puede destacar son más numerosos los directivos que consideran que la práctica físico-deportiva les ha influido bastante en el desarrollo de su liderazgo educativo.

En lo que respecta a los resultados comparativos, se establecen relaciones entre todas las variables medidas, destacando que la práctica físico-deportiva influye positivamente en el liderazgo educativo exitoso autopercebido de los directivos, concretamente, se obtiene que los directivos que si han realizado dicha práctica en algún momento de su vida obtienen mejores índices en la distribución de liderazgo, que los que no han la han practicado nunca. Se destaca también que variables como el nivel de competición alcanzado, la ocupación del rol de capitán en algún equipo y la autopercepción de una influencia positiva desde el ámbito deportivo en el liderazgo educativo que se ejerce, también son factores influyentes de manera positiva en la consecución de un liderazgo educativo exitoso. Además, se obtiene que los directivos que han sido capitanes de equipo y los que consideran que la actividad físico-deportiva les ha influido mucho son los que tienen índices de inteligencia emocional superiores a los demás directivos, concretamente en la atención y reparación emocional.

Entre la inteligencia emocional y el liderazgo educativo exitoso se obtiene una correlación directa y positiva, concluyendo que a medida que uno aumenta, el otro también lo hace. Por último, del modelo de ecuaciones estructurales se desprende que los directivos que han practicado actividad físico-deportiva en algún momento tienen una inteligencia emocional más cohesionada que los que nunca la han hecho. Se observa también que la correlación positiva entre la inteligencia emocional y el liderazgo educativo exitoso solo se da entre los que si han practicado en algún momento actividad físico-deportiva.

Palabras clave

Liderazgo educativo exitoso; actividad físico-deportiva; inteligencia emocional; directores; jefes de estudios; educación primaria y secundaria.



Abstract

Abstract

Due to the proven relevance of educational leadership in schools as a decisive factor in improving school success, the main axis of this work revolves around it, and more specifically on the leadership exercised by the managers of primary and secondary schools. In this sense, the skills of the educational leader are a decisive factor when developing a successful educational leadership. From this study, the physical practice is considered as an influential factor in these abilities, since when comparing the ones developed with this practice and those that are needed to carry out a successful educational leadership, it is verified that they are very similar. As a nexus between both fields, emotional intelligence is located in this study, because, on the one hand various studies maintain that it is fostered with physical practice, and on the other, some defend that, one of the characteristics needed for a Successful educational leader is a high emotional intelligence. Based on these premises, the following general objectives are proposed:

A. To design and validate a reliable instrument to measure the successful educational leadership of Primary and Secondary schools.

B. To know the personal and sport related characteristics of a successful educational leadership and emotional intelligence of primary and secondary education managers (being those principals and heads of studies) in the Autonomous Community of Andalusia.

C. To establish possible relationships between personal variables, sport related variables, successful educational leadership and emotional intelligence of primary and secondary education managers (being those principals and heads of studies) in the Autonomous Community of Andalusia.

D. To study a model of structural equations in which it is possible to verify the relationships between the practice of physical activity, the successful educational leadership and the emotional intelligence of primary and secondary education managers (being those principals and heads of studies) in the Autonomous Community of Andalusia.

In order to respond to these objectives, we propose a cross-sectional investigation with an ex post-facto quantitative approach of a descriptive-comparative nature, using nonparametric tests for the analysis, since the distribution of the sample was not normal. In this sense, the U Mann-Whitney for the dichotomous variables and the H of Kruskal Wallis have been used for those of more than two categories. For the bivariate correlation analysis that has been carried out, Spearman's Rho correlation coefficient has been used. At the end, a model of structural equations is presented.

With regard to the measurement instruments used, a validation has been designed and carried out, for both content (expert judgment) and construct (exploratory and confirmatory factorial analysis using a measurement model), of the instrument entitled "Questionnaire on successful educational leadership linked to physical activity "(C-LiEdEx-AFD) to measure the successful educational leadership self-perceived by managers of the aforementioned centers, as well as the personal variables related to physical activity. This one, is composed of a total of 36 items distributed in 5 dimensions. In addition, the TMMS-24 has been used to measure emotional intelligence, which has a total of 24 items grouped in three dimensions. The study was carried out in Andalusia, and there was a representative sample of the population studied (assuming a sampling error of .05), with a total of 290

participants from 200 educational centers. For these analyzes, has been used three main programs, the statistical programs FACTOR 9.3.1 have been used for the exploratory factor analysis, moreover, the IBM AMOS® 23 has been used for the measurement model used in the confirmatory factor analysis, as, for the structural equation model. Finally, the SPSS v.22.0, has been used for the descriptive and correlational analyzes

As main results and conclusions related to the general objectives, after carrying out the confirmatory factor analysis, we obtain, among others, good indices of construct validity: IFI = .927; CFI = .926; RMSEA .044. In addition, for the reliability of the complete questionnaire a Cronbach's alpha of .940 is obtained, and therefore it can be concluded that the instrument has high validity and reliability.

Regarding the descriptive results, it is concluded that a detailed description of the personal characteristics and professional life of the managers of the studied centers has been provided, as well as the physical profile of these participants, among which is possible to emphasize in the self-perception of the influence that the physical practice has had in the leadership that they had, those that consider that it has influenced them a lot, are the most numerous.

With regard to the comparative results, relationships are established among all the variables measured, highlighting that the physical activity positively influences the successful self-perceived educational leadership of the managers, specifically, it is obtained that those managers who have done physical activity at some point in their lives, obtain better indices in the distribution of leadership, than those who have never practiced it. It also highlights that variables such as the level of competition achieved, the occupation of the role of captain in a team and the self-perception of a positive influence from the sports sphere in the educational leadership that is exercised, are also influential factors in a positive way of achieving a successful educational leadership. In addition, it is obtained that the managers who have been team captains and those who consider that physical activity has been great influence are those with superior emotional intelligence indexes if we compared them with other managers, specifically in the areas of emotional attention and repair.

Between emotional intelligence and successful educational leadership, a direct and positive correlation is obtained, concluding that as one increases, the other also does. Finally,

the model of structural equations shows that managers who have practiced physical activity-sport at some point have a more cohesive emotional intelligence than those who have never practiced such activity. It is also observed a positive correlation between emotional intelligence and successful educational leadership that only occurs among those who have practiced physical and sports activity at some point in their life time.

Keywords

Successful educational leadership; physical activity; emotional intelligence; managers; heads of studies; primary and secondary education.



Capítulo 1

Introducción

1. Introducción

El liderazgo educativo se sitúa como uno de los factores más influyentes en el cambio y la mejora escolar (Bolívar, 2006; Mumford, Todd, Higgs y McIntosh, 2017; Pashiardis, Savvides, Lytra y Angelidou, 2011; Zaccaro, Green, Dubrow y Kolze, 2018), por ello, es uno de los constructos más importantes dentro de este trabajo, entendido como un ejercicio de influencia por el cual se moviliza a un grupo de personas dentro de la comunidad educativa hacia el logro de unas metas determinadas y para el cual se necesitan unas habilidades y competencias determinadas. A pesar de esta concepción general de liderazgo, es preciso advertir que se trata de un concepto complejo (Leithwood, 2009) y con una larga tradición, que es preciso conocer para abordar este trabajo. En este sentido, a pesar de que el liderazgo se entiende como un proceso que no se ubica únicamente en una figura concreta, los líderes educativos son esenciales para contribuir de forma activa a dinamizar, animar y apoyar a que su centro educativo se desarrolle.

En este sentido, como sostiene Leithwood (2009) el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso no depende directamente de que éste se ejerza por una figura formal, aunque, como indican autores como Day y Sammons (2013) y Villa (2015) los directivos de los centros educativos cuentan con una posición clave y estratégica para poder llegar a toda la comunidad escolar, y de esta forma ejercer una influencia mayor que cualquier otro miembro de la comunidad educativa. Por este motivo, en este estudio el foco de interés se

sitúa en la figura de los directivos de dichos centros, y de forma más concreta en la figura del director y del jefe de estudios.

Para ejercer un liderazgo educativo exitoso se necesita que el líder que lo promueve posea unas cualidades personales y unas habilidades sociales determinadas (Harms y Crede, 2010), debido al tipo de organización en la que se encuentran y las características que estas tienen (Fernández, Álvarez y Herrero, 2002). De este modo, al comparar las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo un liderazgo educativo exitoso, y las que se obtienen y fomentan con la práctica físico-deportiva, se puede comprobar que éstas son muy similares. A modo de ejemplo se pueden citar la gestión de grupos, el autocontrol, el trabajo colaborativo, el reparto de responsabilidades y tareas o el trabajo conjunto hacia un fin común, que en este caso es lograr el éxito educativo del alumnado.

Tras realizar una revisión sistemática en diversas bases de datos, no se han encontrado estudios que relacionen directamente la actividad físico-deportiva y el liderazgo educativo por ello, es necesario buscar nexos de unión entre ambos ámbitos (además de las habilidades citadas anteriormente) debido a la relevancia que tiene en el desarrollo de dicho liderazgo (Leithwood, 2007; Román, 2016) y por el conocido desarrollo e incremento que se produce con la práctica físico-deportiva (Puertas-Molero, González-Valero y Sánchez-Zafra, 2017; Rutkowska y Bergier, 2015). La inteligencia emocional es otro de los factores clave a estudiar en el presente trabajo y actúa, junto a las habilidades citadas, como vínculo entre ambos campos.

Así, se lleva a cabo un estudio sobre el perfil deportivo de directivos, con el fin de conocer cuál ha sido su vínculo con la práctica físico-deportiva a lo largo de su vida, y contrastar dichos resultados con las medidas de inteligencia emocional y de liderazgo educativo exitoso autopercebido que desarrollan.

Para medir las variables personales, físico-deportivas y de liderazgo educativo exitoso, de directivos de centros de educación primaria y secundaria, se ha diseñado un cuestionario, cumpliendo con los parámetros de validez de contenido y constructo, y obteniendo altos índices de fiabilidad tanto para el cuestionario total como para las dimensiones. En total, tras el juicio de expertos y el análisis factorial (exploratorio y confirmatorio), se obtienen cinco dimensiones, es decir, el número de dimensiones se sitúa entre las tres dimensiones del

cuestionario “*Principal Instructional Management Rating Scale*” (PIMRS) de Hallinger y Murphy (1985), y las 6 dimensiones que presentan los cuestionarios “*Interstate School Leaders Licensure Consortium*” (ISLLC) de Van Meter y Murphy (1997) o el “*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*” (VAL-ED) (Porter, Murphy, Goldring y Elliott 2008). Tomando como referencia la revisión de la literatura que realiza Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo (2017), las dimensiones concuerdan teóricamente con los elementos comunes que caracterizan el liderazgo exitoso según estos autores.

De todos los instrumentos estudiados, el VAL-ED es el más similar al que se presenta en este trabajo, pues a rasgos generales las cinco dimensiones del C-LiEdEx-AFD concuerdan con las seis propuestas por Porter et al. (2008) en el VAL-ED. Al igual que este instrumento, cada ítem se mide con una escala tipo Likert de 5 opciones. Una de las principales diferencias entre ambos se encuentra en el número de ítems de cada instrumento, pues el VAL-ED cuenta con 72 ítems, tanto en su versión original como en la versión adaptada al contexto español (Pérez-García, Bolívar, García-Garnica y Caracuel 2018), frente a los 36 ítems del C-LiEdEx-AFD. Por otro lado, al tratarse de un instrumento que mide el liderazgo educativo exitoso y que, por ende, comprende a otros tipos de liderazgo, como el distribuido, el pedagógico y el inclusivo. El cuestionario se nutre y tiene relaciones tangenciales con cuestionarios más específicos como el de “*Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico en la dirección escolar*” (García-Garnica, 2016), el cuestionario sobre “*Liderazgo inclusivo en los centros educativos de primaria y secundaria*” (LEI-Q) (León, Crisol y Moreno-Arrebola, 2018) o el cuestionario “*Análisis del liderazgo escolar en su contexto*” (Pont, Nusche y Hopkins, 2008).

El presente estudio se estructura en dos bloques generales, que a su vez se subdividen en once capítulos, y los anexos. Estos son:

El **Bloque I** de esta tesis recoge todo el marco teórico necesario para dar sentido al estudio, el cual contienen cinco capítulos en los que se tratan los términos básicos y los constructos teóricos necesarios para el entendimiento de la investigación planteada.

En el **Capítulo 2 “*Concepción e historia del liderazgo*”**, se aporta una conceptualización del liderazgo y se aclaran diversos conceptos que tradicionalmente se han confundido o se han tratado como sinónimos de liderazgo, pero que no lo son. Además, se

expone un recorrido histórico desde los orígenes de los estudios del liderazgo hasta las últimas teorías sobre el mismo.

En el **Capítulo 3. “Liderazgo educativo, una pieza clave para la mejora”**, se conceptualiza el liderazgo educativo exitoso, y se exponen tres de las líneas de estudio de liderazgo más influyentes en el liderazgo educativo: liderazgo pedagógico, distribuido e inclusivo.

En el **Capítulo 4. “Educación, competencias y evaluación de líderes educativos”**, en primer lugar, se recogen los tipos de educación a través de las cuales las personas adquieren conocimientos, así como el tipo de organización en los centros educativos. En segundo lugar, se aporta una visión sobre la dirección de los centros educativos en Andalucía a nivel legal, centrándonos en las funciones y competencias propias de los directivos de dichos centros, formación de líderes educativos, problemática entre el modelo de dirección español y el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso y, por último, se muestra la importancia que tiene evaluar dicho liderazgo.

En el **Capítulo 5 “Actividad física y deporte”**, se aporta una conceptualización sobre actividad física y deporte. Seguidamente se presentan una serie de factores psicosociales desarrollados con el deporte tales como el liderazgo en el deporte, las soft-skills (habilidades blandas) y la influencia del deporte en la personalidad. Además, se desarrollan las variables de actividad físico-deportiva que se miden en el C-LiEdEx-AFD a modo de variables descriptivas.

Para terminar el Bloque I, en el **Capítulo 6 “De la práctica físico-deportiva al liderazgo educativo exitoso. Inteligencia emocional como nexo de unión”**, en primer lugar, se exponen las teorías del aprendizaje con el fin de fundamentar el modo en que se produce la transferencia de lo aprendido de un ámbito determinado a otros diferentes. Seguidamente, se expone el concepto de la inteligencia emocional y los principales modelos de inteligencia emocional. Además, se presenta el vínculo existente entre la inteligencia emocional, el liderazgo educativo y la actividad físico deportiva. Finalmente se describen algunos de los principales instrumentos de medida de la inteligencia emocional.

El **Bloque II** está compuesto por cinco capítulos que desarrollan la investigación, en los cuales se exponen los objetivos del estudio, el material y la metodología utilizados, los resultados, la discusión, las conclusiones, las limitaciones del estudio y las perspectivas futuras.

En el **Capítulo 7 “Planteamiento del problema y objetivos de investigación”** se presenta la problemática de estudio, así como los objetivos generales y específicos que persigue este trabajo.

En el **Capítulo 8 “Material y método”** se expone el diseño de la investigación, la población y la muestra del estudio, las técnicas y procedimientos de recogida de la información y de feedback aportado a los centros, y por último el tipo de análisis que se han llevado a cabo.

En el **Capítulo 9 “Resultados”** se presentan los resultados obtenidos tras los análisis factoriales del C-LiEdEx-AFD y del TMMS-24 para la población estudiada, así como los resultados descriptivos, comparativos y el modelo de ecuaciones estructurales planteado.

En el **Capítulo 10 “Discusión y conclusiones”** se comentan y discuten los resultados obtenidos con la literatura científica sobre la temática, y se aporta una percepción personal al respecto. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio relativas a los objetivos planteados.

En el **Capítulo 11. “Limitaciones y perspectivas futuras”** se exponen las principales limitaciones del estudio, así como posibles líneas de investigación futuras, que se desprenden de esta investigación.

En último lugar, se recogen los **anexos**, donde se puede consultar entre otros documentos, el “*Cuestionario sobre liderazgo educativo exitoso vinculado a la actividad físico-deportiva*” (C-LiEdEX-AFD) o un modelo de informe que se les ha enviado a los centros participantes.

A modo de resumen, a continuación, se presenta un esquema sintético de la estructura de esta tesis doctoral, con el fin de aportar una visión general que facilite su comprensión de forma gráfica.

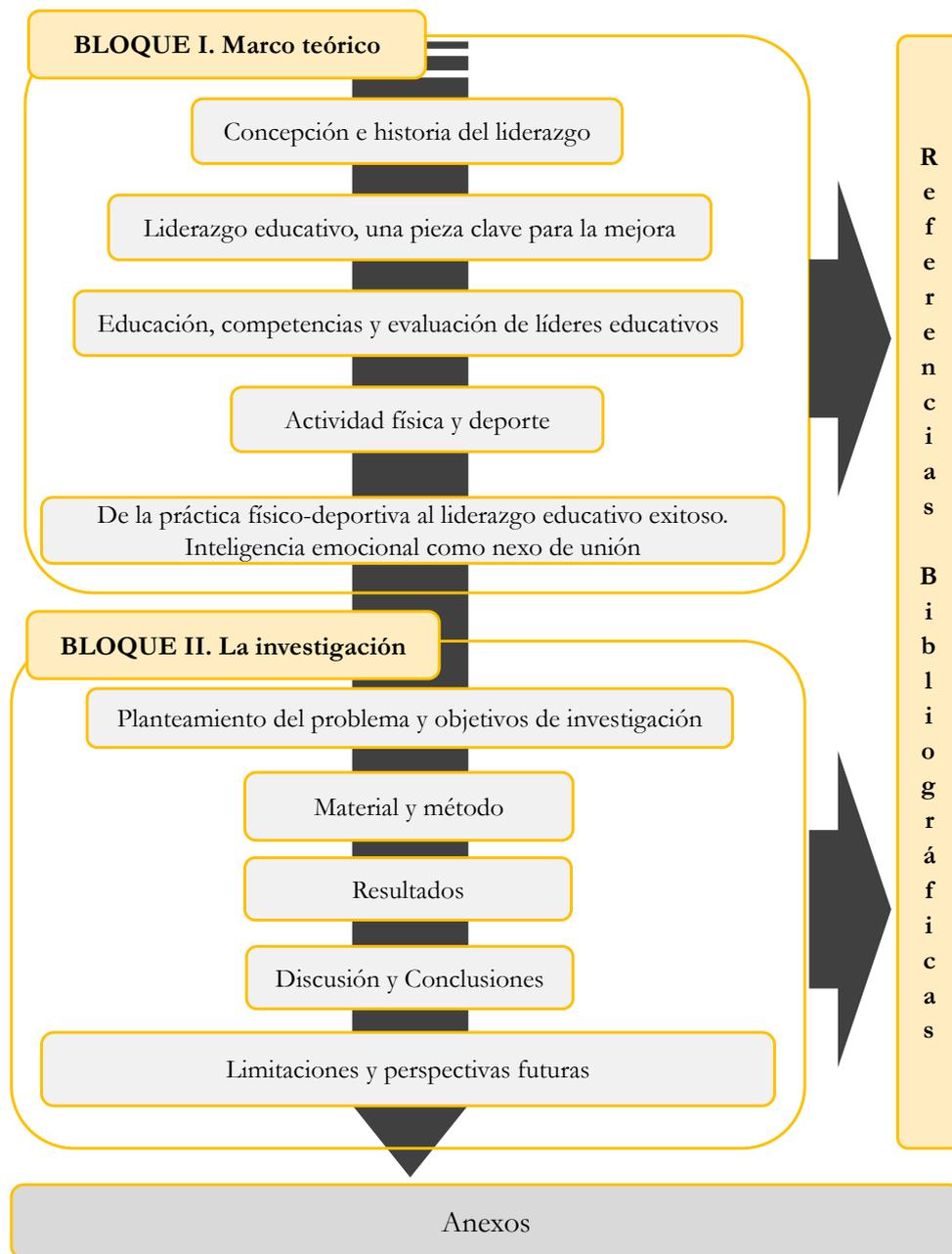


Figura 1.1.1. Esquema estructural de la tesis doctoral

BLOQUE I

Marco teórico



Capítulo 2

Concepción e historia del liderazgo

2.1. Concepto de liderazgo

2.2. Bagaje histórico del liderazgo, de donde viene

2.1. Concepto de liderazgo

En este apartado, se aporta una visión general del liderazgo. Se contemplan entre otros temas, la procedencia del término, la evolución histórica que ha experimentado, así como definiciones de distintos expertos del liderazgo, ordenadas cronológicamente. Además, se aclaran específicamente conceptos que tradicionalmente se han confundido con el liderazgo.

2.1.1. Un término confuso

El hecho de hablar de liderazgo, implica llevar a cabo una delimitación conceptual previa lo más detallada y clara posible, pues, se trata de un término amplio, confuso y difícil de definir (Leithwood, 2009). Stogdill (1974), tras revisar más de 3.000 documentos, entre libros y artículos, concluyó que había "... tantas definiciones de liderazgo como personas que lo hayan intentado definir" (p.259). A pesar de esa ambigüedad, en la actualidad es un concepto utilizado habitualmente, tanto en ámbitos profesionales como en conversaciones cotidianas. Estas dos premisas implican, con frecuencia, una mala utilización del mismo, aludiendo realmente, en innumerables ocasiones a términos como gestión, autoridad, dirección, o poder (Coronel, 1996; López-Yáñez, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi, 2003), sin llegar ninguno de éstos a la esencia del liderazgo. A pesar de que el liderazgo como tal, es aplicable a una gran variedad de ámbitos, esta investigación se centra específicamente en el liderazgo educativo.

Muth (1987), citado en Coronel (1996), analizó diversas definiciones de liderazgo que se habían dado en investigaciones relacionadas entre los años setenta y ochenta y concluyó que, cuando aparecían definiciones eran habitualmente confusas y, en ocasiones, incluso contradictorias; se mostraba una relación directa entre el liderazgo y el cargo ocupado, y por ello, los directores de las distintas organizaciones eran tomados como principal foco de interés, pues se asumía que ellos eran los responsables de desarrollar el liderazgo;

El término es dinámico, puesto que ha ido cambiando y evolucionando a lo largo de la historia, influyendo en el mismo, las distintas teorías que se han ido formulando al respecto. El inicio del estudio del liderazgo se sitúa en torno a los años 40, a través de investigaciones empíricas llevadas a cabo en el área de la Psicología Social, principalmente en los estudios de la Escuela de Lewis (Lewin, 1958; Lewin, Lippitt, y White, 1939; Lippitt y White, 1943). Tras estas primeras investigaciones, el diccionario de las ciencias de la conducta (Wolman, 1956), lo define como “las cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía y el control de otros individuos”. Tras estas investigaciones, comenzó a considerarse como una conducta (House, 1971), pasó por concebirse como rasgos innatos de la personalidad (Adams y Joder, 1985), y ha terminado identificándose como un patrón de conducta adaptado a las características del contexto (Fiedler y Chemers, 1985).

La búsqueda de una definición clara y acertada de liderazgo, no es algo novedoso, pues lleva a sus espaldas un bagaje de investigación de varias décadas. House (1971) sostiene que “*el liderazgo es la capacidad de influir en la percepción de los seguidores y motivarlos hacia el cumplimiento de las metas*” (p.123). Un año más tarde, Fiedler (1972) argumenta que “*es esencialmente una relación de poder e influencia*” (p.454). Al final de los setenta, Hersey, Blanchard, y Natemeyer (1979) lo definen como “*el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos hacia la consecución de los objetivos*” (p. 418).

Como podemos comprobar, las definiciones anteriores coinciden en considerar al liderazgo como un ejercicio de influencia por el cual se moviliza a un grupo de personas hacia el logro de unas metas determinadas. Aún en la actualidad esta concepción sigue vigente, manteniendo en su raíz el proceso de influencia, pero matizando que se refieren a procesos de influencia *con o entre* y no *sobre* personas. Por tanto, en lugar de centrarse en el “qué” de la dirección, se enfoca al “cómo” debido a que, el liderazgo se centra en prácticas comunes implicadas en rutinas habituales dentro del centro (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013).

De esta manera, el liderazgo se sitúa en el eje central de las relaciones sociales del centro. Recientemente y siguiendo a García-Garnica (2015), se postula que ésta es una concepción mucho más dinámica y multidisciplinar, que implica la necesidad de generar una identidad organizativa y una promoción entre los miembros del grupo para que se comprometan con ella y, en definitiva, asuman como propia.

En la década de los noventa Bass (1990) sostiene que el liderazgo es el conjunto de las siguientes concepciones: eje de procesos grupales, arte de inducir sumisión, producto de la personalidad del líder y sus efectos sobre los seguidores, acto o conducta, ejercicio de influencia, forma de persuasión, relación de poder, instrumento para alcanzar los objetivos grupales, resultado del proceso de interacción y un rol diferenciado.

Por su parte, Yukl y Van Fleet (1992), incluye en su definición algunos de los aspectos más destacados al concebirlo como un proceso de influencia sobre los objetivos y estrategias de un grupo, las personas de la organización para implementar estrategias y lograr objetivos, el mantenimiento y la identificación del grupo o la cultura de la organización.

En esta línea Firestone y Riehl (2005), aportan datos más novedosos, ya que además de considerarlo como un proceso de influencia, también lo entienden como la actividad de movilizar a personas para conseguir un desarrollo de comprensiones compartidas sobre las metas a alcanzar en la escuela.

Leithwood (2009) aportan a concepción de liderazgo, los siguientes cuatro supuestos básicos:

- El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales. A pesar de que los líderes son sujetos, el liderazgo se inserta en relaciones y organizaciones sociales, teniendo como propósito, realizar algo para un grupo. Es decir, no es un fenómeno individual o personal.
- El liderazgo implica un propósito y una dirección. Los líderes persiguen metas con claridad y se hacen cargo de su cumplimiento. En unas ocasiones, el líder es el encargado de promover y desarrollar metas grupales; en otras, se trata de un proceso más inclusivo donde participa conjuntamente con sus seguidores; y, finalmente, hay

otros casos donde el foco de actuación se origina desde fuera de la organización. En todos estos casos, el líder es decisivo, independientemente de que influyan más o menos personas, pues, como ya hemos dicho antes, el liderazgo es un proceso de influencia. Es cierto que a veces los líderes tienen un efecto directo en las principales metas del colectivo, pero, en otras, su actuación consiste en influir en el pensamiento y en el actuar de otras personas para establecer las condiciones que les lleven a ser efectivos.

- El liderazgo es una función. El liderazgo conlleva un cúmulo de funciones que no necesariamente deben estar ligadas a un puesto formal, pues personas con diferentes roles pueden ejercer labores de liderazgo sin ser necesariamente director/a o pertenecer al equipo directivo.
- El liderazgo es contextual y contingente. La mayoría de las investigaciones, coinciden en que éste depende de las características de la organización social, los individuos implicados, las metas fijadas, los recursos que se dispongan en el contexto en el que se encuentran, entre otros factores, sin olvidar nunca, las características personales del propio líder. Por ello, no existe una fórmula de liderazgo efectivo aplicable de manera universal.

Con estas directrices generales, Leithwood (2009), coinciden en definir el liderazgo educativo como *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* (p. 20).

Como matiz, se puede afirmar que el liderazgo no se basa en unas únicas cualidades heroicas del líder que trabaja solo, sino que, debe ser una cualidad de la organización en su conjunto. Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), acuerdan definir el liderazgo educativo como *“aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes”* (p.70). De este modo, influye en el comportamiento de la organización escolar y aporta entre sus miembros un sentido común, dirigido a la mejora de la calidad, que se hace visible en los aprendizajes del alumnado

Llegados a este punto y tras haber revisado las investigaciones de las que hemos sustraído las diferentes definiciones expuestas anteriormente, podemos determinar qué es y

qué no es liderazgo. Siguiendo a Haslam, Reicher y Platow (2011), es un proceso, no una propiedad, por tanto, es un verbo y no un nombre. De esta manera, el liderazgo es algo que se hace y que no se tiene, además, es algo que se hace, pero no de forma individual, pues involucra a otras personas y los motiva a hacer.

En resumen, el liderazgo debe hallarse asociado a dos funciones básicas, como son las de ejercer influencia sobre otros y proveer dirección. De esta manera, marcar una meta común e influir en otros para de esta forma compartirla, es el primer rasgo definitorio del liderazgo (Leithwood y Louis, 2011; Northouse, 2009). Además, el ejercicio de influencia no debe estar basado en ningún caso en la fuerza, la manipulación o la coerción. (Robinson, 2011). A pesar de haber definido el liderazgo como un proceso colectivo, es importante apuntar que para que haya liderazgo, la influencia de la que venimos hablando debe provenir del ejercicio de una autoridad formal, de las cualidades propias del líder, o del grado de experiencia y conocimiento del mismo para poder orientar a los demás (Bolívar et al., 2013).

2.1.2. Lo que no es el liderazgo

En la actualidad, cada vez se entiende mejor que ser líder de un centro educativo u organización educativa, no significa necesariamente que éste ejerza dirección, lleve a cabo su gestión o tenga un poder formal sobre los demás miembros de dicho colectivo. A pesar de esta mejora en la concepción actual sobre el liderazgo, como ya se ha comentado anteriormente, el liderazgo es un término fácil de confundir, y asociarse a otros términos como el poder, autoridad, gestión, administración, autoridad, dirección o cargo formal.

Etimológicamente, el concepto de liderazgo, tiene su raíz en una palabra inglesa: *lead* que vino derivada del término sajón *leader*. Tanto un término como otro, se definen como: guiar, dirigir, jefe, conductor, etc. La confusión para entender el liderazgo, nace con la propia creación del término.

En la corriente de liderazgo transaccional, el “poder” era una pieza clave del liderazgo, por tanto, no se entendía un término sin el otro. Esta situación ha cambiado, pues con la evolución hacia un liderazgo transformacional, como veremos más adelante, esta relación entre ambos términos se diluye, debido a que el poder no se centra en una persona concreta con cargo formal, sino que se distribuye y se comparte entre los integrantes de la

organización educativa. Por tanto, en los centros educativos, cabe entender la estructura de poder como una red de influencias entre integrantes de la comunidad educativa (López-Yáñez, et al. 2003).

Siguiendo a estos mismos autores, el poder en las organizaciones, tradicionalmente se ha venido explicando con la combinación de los conceptos autoridad y liderazgo. La confusión entre estos dos términos ha sido muy habitual, pues nos referimos a procesos de influencia en ambos casos, por ello, aclaramos que son dos conceptos asociados pero distintos. El matiz que marca la diferencia radica en la procedencia del poder de cada uno.

De esta forma, cuando hablamos de autoridad, el criterio de referencia es un poder formal, legal o legítimo, con base posicional, basado en una estructura jerárquica y que se encuentra dirigido por normas y leyes, reconocidas por la organización. En cambio, cuando se habla de liderazgo, el criterio a seguir es un poder informal sin base posicional, basado en características personales del sujeto, como el carisma, la visión, la visibilidad, experiencia personal, destrezas de comunicación, etc. En definitiva, conductas propias de líder. Este poder que se lleva a cabo mediante el ejercicio de liderazgo puede reconocerse o no explícitamente por la organización, pero a pesar de ello, constituye un referente de la conducta de los sujetos. Por este motivo, cuando se habla de autoridad, es necesario matizar si se trata de una autoridad formal o informal.

Otro término que se ha venido confundiendo con el liderazgo es la “dirección”. Estos términos no pueden equipararse, lo cual no implica que sean excluyentes. Para aclarar el término, Castro et al., (2011) define la dirección como un sistema de apoyo, dinamización y acompañamiento a la actuación pedagógica e institucional. Siguiendo a Álvarez (1998), una persona puede llegar a ser director por sus dotes personales de liderazgo, que lo empujan a esta posición de poder formal, o que, tras ser nombrado como director, y pasado el tiempo, haya desarrollado dotes de liderazgo. Esta última opción, según la investigación anteriormente citada, es la más frecuente, pues cuando se ocupa este cargo, se asume una responsabilidad y compromiso con el correcto funcionamiento de la organización, y es probable que con el paso del tiempo la persona encargada de la dirección desarrolle competencias de liderazgo.

Aclarado esto, y con el fin de arrojar luz al asunto, concretamos, que la dirección la ejerce el director y/o jefe de estudios, y el liderazgo lo desempeñarán las personas que tengan las competencias necesarias para influir en los demás miembros de la organización, sin necesidad de ocupar ningún puesto concreto dentro de la organización, en este caso educativa. Se puede decir, que el liderazgo debería ser una de las cualidades de un director, pero no necesariamente éste lo ejerce. De hecho, diferentes investigaciones argumentan que el liderazgo educativo no deriva del poder formal del director, sino que es un ejercicio de influencia sobre los valores, acciones y creencias de otros dentro de la organización educativa que puede ser ejercido por cualquier miembro de dicha organización de manera informal (López-Yáñez, et al. 2003; González-González, 2011).

La gestión y administración son términos tradicionalmente ligados a la dirección. Habitualmente se le asocian al liderazgo las características de la dirección, con lo cual, confundir estos dos términos es fácil. Para aclarar esta confusión Pont, Nusche y Moorman (2009), argumentan que la gestión y la administración están centradas en el mantenimiento de las operaciones y en conducir el centro para su correcto funcionamiento. En resumen, la gestión y la administración se centran exclusivamente en cuestiones de carácter burocrático y administrativo (Fernández et al., 2002), y el liderazgo en la conducción de organizaciones modelando los comportamientos y actitudes de otras personas. Kotter (1990), concluye que son dos procesos distintos y complementarios, puesto que ambos son necesarios para el correcto funcionamiento de la organización. Propone que una buena gestión conlleva orden y coherencia con los objetivos y procesos de la organización. Tradicionalmente ha sido ejercida por un grupo reducido de personas, mientras que el liderazgo es un proceso estratégico y constituye una función de todos los integrantes de la organización. Por ende, existen claras diferencias entre un “gerente” y un “líder”.

Siguiendo a Yukl (2010), los líderes generan cambios basados en valores, intercambios emocionales e ideales, mientras los gerentes, se guían por el cumplimiento de obligaciones establecidas y objetivos a conseguir bajo un criterio meramente racional. Además, este mismo autor, sostiene que los gerentes valoran ambientes de estabilidad, eficiencia y orden, mientras los líderes, optan por la innovación, y adaptación a los cambios.

2.2. Bagaje histórico del liderazgo, de dónde viene

Resulta importante conocer la historia y los antecedentes de cualquier fenómeno a estudiar, y como no iba a ser de otra manera, del liderazgo también. Por ello, y con el fin de ayudar al entendimiento del presente trabajo, en este apartado, se tratará de dar una visión general y sintética de la historia del liderazgo, de dónde procede, cómo ha evolucionado, y hacia dónde se dirige en la actualidad.

Se trata de un tema ampliamente estudiado, aunque aún queda mucho por descubrir. Como hemos podido comprobar en los apartados anteriores, el liderazgo goza de un potencial transformador de las organizaciones de diversa índole, entre las que se encuentra la escuela. Por ello, el liderazgo resulta un factor importante en el colectivo educativo. Nos encontramos en una sociedad diversa y cambiante, en la que se necesita más que nunca direcciones y metas claras, trabajo en equipo, adaptación a la diversidad social y cultural, mejoras en el ámbito pedagógico García-Garnica (2015), entre otras cuestiones, en las que el liderazgo se sitúa como piedra angular para que, en definitiva, la escuela se renueve constantemente y asuma y genere cambios hacia la mejora Leithwood (2009).

2.2.1. Aproximaciones al estudio del liderazgo

Como se viene señalando, llegar a la esencia del liderazgo resulta difícil. Su estudio se ha abordado desde infinidad de disciplinas y perspectivas, tales como la teoría psicodinámica,

la historia, la teoría del desarrollo organizacional, la filosofía, la sociología, (Kroeck, Lowe y Brown, 2004) o el deporte, (Carron, 1988). Debido al estudio del liderazgo desde campos tan diversos, la calidad de las investigaciones se ha visto afectada, ya que las conclusiones de diversos estudios han resultado contradictorias entre sí (Yukl, 1989) y como veremos a continuación, son muchas las teorías que han analizado el constructo del liderazgo.

A pesar de la diversidad de formas de interpretar el liderazgo, hay nexos de unión fuertes entre la mayoría de las perspectivas. Gran parte de las escuelas, de las que hablan Day y Antonakis (2012), acuerdan que se puede definir como un proceso de influencia natural entre dos o más personas, por un lado, el líder, y por otro, su o sus seguidores. Además, se sostiene que este proceso de influencia, se puede explicar a partir de determinadas conductas y características del líder, que son percibidas, interpretadas y atribuidas por los seguidores y el contexto en el que se enmarca dicho proceso (Antonakis, Cianciolo y Sternberg, 2004).

Desde, aproximadamente, los años 40, se ha producido un gran número de enfoques y teorías y revisiones sobre liderazgo, que han generado distintas clasificaciones, en función de diversos criterios (Avolio, Walumbwa y Weber, 2009; Day y Antonakis, 2012; House y Aditya, 1997; Yukl y Van Fleet 1992). Con el fin de conseguir facilitar un esquema mental de la trayectoria seguida, presentamos la siguiente línea del tiempo donde recogemos las principales teorías sobre liderazgo hasta la década de los 80, tomando como base la clasificación de Yukl y Van Fleet (1992), por ser una de las más utilizadas.

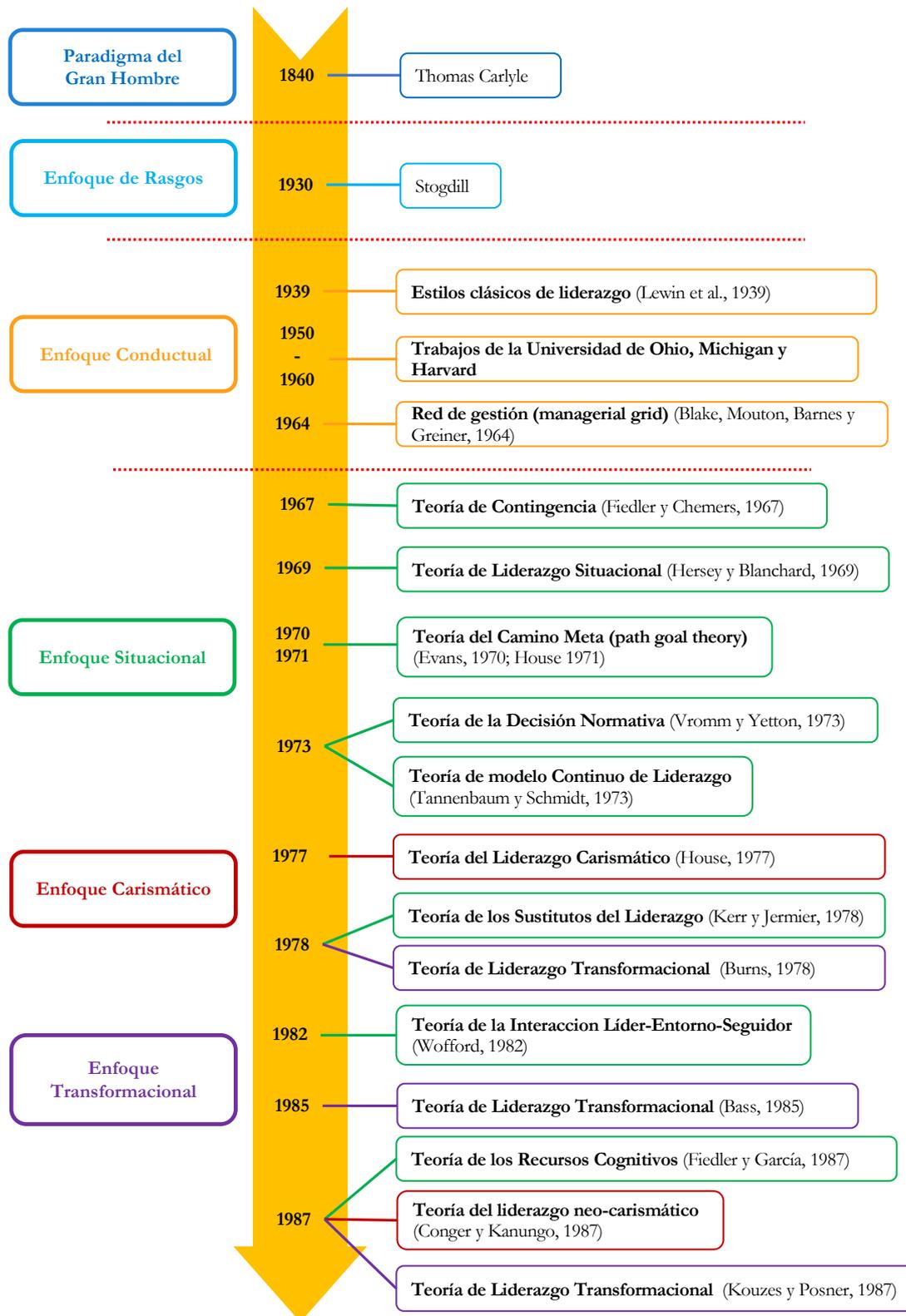


Figura 2.2.1. Línea evolutiva de las teorías de liderazgo hasta la década de los 80.

Recientemente, Day y Antonakis (2012), segmentan la aproximación del estudio de liderazgo en nueve escuelas principales divididas al mismo tiempo en dos dimensiones:

- Productividad. Referida al grado de interés que suscita cada escuela por la investigación en un período determinado de tiempo
- Temporal. Referida al período temporal en el que surgieron las distintas escuelas

Las escuelas propuestas por estos autores son:

- Escuela Biológica / Evolutiva del liderazgo.
- Procesamiento de la información del liderazgo.
- Escuela del Nuevo liderazgo (aquí se encontrarían los enfoques neo-carismático, transformacional y visionario).
- Escuela Relacional.
- Escuela Escéptica del liderazgo.
- Escuela Contextual del liderazgo.
- Escuela de Contingencia del liderazgo.
- Escuela de los Comportamientos del liderazgo.
- Escuela de Rasgos del liderazgo.

Los mismos autores afirman que actualmente las escuelas más activas son la de procesamiento de la información, la de nuevo liderazgo, la relacional, la contextual y la de rasgos. De forma cronológica, las teorías más modernas son las teorías transformacionales y las carismáticas (Molero, 2002).

2.2.2. El liderazgo desde las teorías

En el presente apartado, se presenta el recorrido histórico de las principales teorías de liderazgo que se han formulado desde los años 40 hasta la década de los ochenta.

2.2.2.1. Paradigma del Gran hombre

Carlyle (1840) se sitúa como una de las figuras centrales en este paradigma, el cual, sostenía que los líderes eficaces nacen y no se hacen, pues están dotados de unas

características idóneas que surgen a la luz cuando la situación lo requiere. Al tener estos atributos superiores, se diferencian de sus seguidores, y los inspiran, ejerciendo influencia sobre ellos (Yukl, 2009).

Sin embargo, con la llegada de la revolución industrial, la administración como profesión adquiere especial relevancia, y de ahí, surgen nuevos planteamientos teóricos que sostienen firmemente que existen ciertas características y habilidades en los líderes que podían ser aprendidas. De esta forma, se da un vuelco al paradigma del *Gran Hombre*, pues se acaba con la suposición de que líder nace y no se hace.

2.2.2.2. Enfoque de Rasgos

La teoría de rasgos tiene como base principal al paradigma del Gran Hombre y como indica su nombre, atribuye especial importancia a los rasgos físicos, habilidades y características de la personalidad que poseen los líderes, que los diferencian de los no líderes. A pesar de la atribución de estas cualidades distintivas que permiten determinar qué persona es indicada para ejercer liderazgo, la investigación no ha determinado rasgos del líder que garantizan el éxito del mismo (Yukl, 2010).

El tramo temporal donde brilla esta teoría de manera especial es entre 1920 y 1950, aunque vuelve a cobrar interés a partir de los 90. Según Bass (1998), esta teoría se puede segmentar en dos grandes etapas, la primera correspondiente a los inicios, en torno a 1920 hasta 1947 y la segunda, desde 1948 hasta 1970. Bass y Stogdill (1990), identificaron 11 rasgos principales de liderazgo:

- Fuerte impulso a la responsabilidad
- Centrado en completar la tarea
- Vigor y persistencia en la búsqueda de objetivo
- Atrevimiento y originalidad en resolución de problemas
- Unidad en el ejercicio de la actividad para el desarrollo social
- Confianza en sí mismo
- Voluntad de aceptar las decisiones, acciones y consecuencias
- Disposición a absorber el estrés interpersonal
- Disposición a tolerar la frustración y la demora

- Capacidad de influir en el comportamiento de los otros
- Capacidad de estructurar los sistemas sociales para el objetivo (p. 88).

En la actualidad, esta teoría se sustenta en un enfoque psicológico que se direcciona a identificar rasgos y diferencias individuales entre personas, que contribuyan a que un líder sea más eficaz (Bass, 1990; Kirkpatrick y Locke, 1991). Yukl y Van Fleet (1995), sostienen que algunos atributos personales característicos del líder son: tolerancia al estrés, altos niveles de energía, madurez emocional, integridad y autoconfianza. La tolerancia al estrés y los altos niveles de energía, permiten que los líderes aporten respuestas a demandas urgentes. La madurez emocional y la integridad permiten al líder mantener y establecer relaciones de cooperación con sus seguidores, iguales y superiores. Por último, la autoconfianza, permite que el líder tenga más influencia sobre sus seguidores y una mayor posibilidad de lograr de manera efectiva los objetivos planteados.

Al igual que el paradigma anterior, la teoría de rasgos ha recibido críticas, por asociar directamente rasgos personales del líder con el éxito del mismo. Estas detracciones nacen de la falta de evidencias empíricas al respecto, lo cual no quiere decir que no haya investigación sobre el tema. El problema radica en la enorme variabilidad de los resultados hallados y en la diversidad metodológica utilizada en los mismos, lo cual llevó a pensar en una dudosa validez y fiabilidad (Weinert, 1985). Esto dificultó mucho una síntesis y evaluación sostenible de cada uno de los rasgos concretos para identificar a los líderes potenciales.

2.2.2.3. Enfoque Conductual

La teoría de comportamientos, a diferencia de la teoría anterior, que se centra en cualidades internas, pone su foco de interés en las conductas de los líderes y en la relación entre las mismas y el liderazgo exitoso. Esta nace de la psicología conductista y tiene su auge entre 1950 y 1960. Con esta perspectiva, se justifica que se puede aprender a ser líder mediante la enseñanza y la observación. A este respecto, Lewin et al. (1939) se sitúan al comienzo de este enfoque con sus estilos clásicos de liderazgo, dando paso a los principales modelos conductuales, proporcionados por la Universidad de Ohio, la Universidad de Michigan, la Universidad de Harvard y la Red de Gestión (managerial grid).

La Ohio State University, es la sede central de estos estudios, llevando a cabo el estudio más amplio y riguroso sobre las teorías conductuales (Shartle, 1956) que se centró en identificar las variables independientes fundamentales del comportamiento de los líderes. Para tal fin, se elaboró el Cuestionario Descripción del Comportamiento del Líder (CDCL o Leader Behavior Description Questionnaire, LBDQ). que estaba dividido en dos dimensiones bien diferenciadas (Halpin, 1957):

- Consideración, referida a conductas que tienen como fin la mejora de las relaciones entre los seguidores y el líder (amistad, confianza mutua, respeto, calidez). En definitiva, se refiere a la creación de un clima de trabajo eficaz, efectivo y adecuado.
- Iniciación de estructuras, que aúna conductas orientadas al logro de objetivos, mediante delimitación de relaciones entre líderes y seguidores, establecimiento de patrones definidos para la organización, canales de comunicación efectivos, formas de conseguir que el trabajo previamente planteado se complete, creación de una agenda de actividades, estructuración del contexto labora, definición de roles y obligaciones, y crítica constructiva de actividades mal desempeñadas.

Desde estos estudios, se consigue medir conductas de la organización que no se habían medido previamente, dando pie a estudios sobre nuevos modelos de gestión, dinámica de grupos y su eficacia (Cartwright y Zander, 1980).

En la Universidad de Michigan, se sitúan como investigadores principales en estos estudios Likert, Katz, Maccoby y Kahn, y persiguen objetivos muy similares a los de la Universidad de Ohio. Estos, se centran en determinar los estilos de dirección, a través de la medición cuantitativa de la eficacia y el rendimiento del grupo (Katz y Kahn, 1989; Katz, Maccoby, Gurin y Floor, 1951; Northouse, 2009). Los resultados, más relevantes muestran dos tipos de conductas de liderazgo:

- Orientadas a las relaciones. Conductas mediante las que los líderes otorgan una mayor importancia a relaciones interpersonales, fomentando la amistad, el buen clima de trabajo, el apoyo interpersonal, y el bienestar de los seguidores es el foco centra para el líder. Este tipo de conductas, según estos estudios, son más efectivas cuando las metas se sitúan a largo plazo.

- Orientadas a la tarea. Conductas del líder donde el interés se encuentra en la estructura del propio trabajo. Esta orientación de las conductas, al contrario que las anteriores, resultan más efectivas, cuando las metas perseguidas son a corto plazo.

Por último, los estudios de la Universidad de Harvard, son menos conocidos que los de las dos anteriores, aunque, obtienen resultados muy similares. La diferencia radica en que, en este caso, se utilizó una metodología experimental en observaciones de pequeños grupos en laboratorio y se concluye que hay dos tipos de líderes: los centrados en la tarea, y los líderes sociales (o socio emotivos).

Las aportaciones de las tres universidades siguen en una línea muy parecida, aunque existen matices diferenciadores. A pesar de la similitud aparente entre la Universidad de Ohio y Michigan, existe una diferencia importante. A pesar de identificar las dos variables similares en sus conclusiones, la Universidad de Ohio sostiene que un líder puede tener ambas conductas desarrolladas al mismo tiempo, mientras la Universidad de Michigan apunta que cuanto más orientado a las relaciones esté un líder, estará menos orientado a la producción. Por otro lado, la Universidad de Harvard, sostiene que en pequeños grupos cada integrante del mismo, estará determinado principalmente por una de las dos conductas, y nunca podrán tener ambas al mismo tiempo. Posteriormente, otros autores se decantan por argumentar que los líderes efectivos deben saber seleccionar las conductas adecuadas dependiendo de la situación en la que se encuentren (Blake y Mouton, 1982; Yukl y Van Fleet, 1992), por tanto, se encuentra mayor afinidad con los estudios de la Universidad de Ohio.

Las aportaciones de los estudios de estas tres universidades, conducen a Blake et al. (1964) a plantear su Red de Gestión (managerial grid), basada en las dos conductas descritas por los estudios previos, es decir, las centradas en las personas y las centradas en la producción. La red de gestión plantea cinco tipos de liderazgo (Blake y Mouton, 1985): gestión a través de la autoridad-obediencia, club campestre, gestión empobrecida o *laissez-faire*, gestión de medio camino y gestión de equipo. En una representación gráfica que combina las dos dimensiones de la conducta del líder descritas anteriormente. En el eje Y se refiere a las relaciones entre personas y el eje X a la producción. Cada dimensión se puntúa entre 1 (mínima preocupación) y 9 (máxima preocupación).

2.2.2.4. Enfoque Situacional

El auge de este enfoque se sitúa entre 1960 y 1970, y surge con el fin de responder a las carencias de los modelos conductuales. El nexo de unión entre las teorías que se enmarcan dentro de este enfoque se basa en la idea de que no existen unos patrones fijos y universales efectivos de liderazgo para todas las situaciones, sino que el estilo de liderazgo se ha de adaptar a la situación, es decir, a factores como el ambiente de trabajo y de grupo. De esta forma, se postula que el liderazgo exitoso resulta de la introducción de relaciones de contingencia entre el grado de control, la influencia sobre la situación y la estructura motivacional del líder. Por estas razones, las teorías de contingencia argumentan que puede haber estilos de liderazgo que sean efectivos en determinadas situaciones, pero en otras no. Para determinar el estilo de liderazgo adecuado que conduzca a resultados efectivos sugieren dos variables principalmente: características del entorno (estructura de la tarea, dinámica de equipo, contexto, etc.) y características de los empleados (necesidades de los seguidores, experiencia, capacidad de trabajo, satisfacción, etc.).

Algunas de las principales teorías de este enfoque son las siguientes:

- Teoría de Contingencia (Fiedler y Chemers, 1967)
- Teoría de Liderazgo Situacional (Hersey y Blanchard, 1969)
- Teoría del Camino Meta (Path goal theory) (Evans, 1970; House, 1971)
- Teoría de la Decisión Normativa o modelo participativo (Vroom y Yetton, 1973)
- Teoría de modelo Continuo de Liderazgo (Tannenbaum y Schmidt, 1973)
- Teoría de los Sustitutos del Liderazgo (Kerr y Jermier, 1978)
- Teoría de los Recursos Cognitivos (Fiedler y García, 1987)

Teoría de contingencia de Fiedler

Fiedler es uno de los primeros autores en intentar aunar los resultados de enfoques previos (rasgos y conductual) en lo que él llama la favorabilidad situacional. En la teoría de Fiedler y Chemers (1967), se diferencian dos tipos de líderes, los orientados a la tarea o a la relación. Los líderes que se orientan hacia la relación, desarrollan relaciones interpersonales, cuidan las interacciones sociales positivas y mantienen buenos canales de comunicación. En cambio, los líderes orientados a la tarea, tienen como principal preocupación la ejecución del

trabajo y la consecución de los objetivos marcados. De esta manera, en situaciones muy favorables o muy desfavorables los líderes orientados a la tarea son más eficaces. En cambio, los líderes orientados a la relación tienen mayor eficacia cuando las condiciones son moderadamente favorables.

El autor, sostiene que el éxito del líder depende de la interacción entre el estilo de liderazgo desarrollado, las características de la situación y los miembros del grupo. En definitiva, este modelo determina que depende de factores como la tarea, la gente, la organización, la situación y el contexto (Fiedler, 1997). El mismo autor aúna tres variables situacionales que influyen directamente en la efectividad de liderazgo: la relación entre el líder y los seguidores, la estructura de la tarea y el poder otorgado por el puesto del líder.

Teoría de Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard

La teoría de Liderazgo Situacional se desarrolló partiendo de la red de gestión de Blake y Mouton (1985) y de los estudios de la Universidad de Ohio. La idea imperante en esta teoría radica en que el éxito del líder se consigue ajustando el estilo de liderazgo ejercido a los niveles de madurez y preparación de los seguidores (Hersey y Blanchard, 1969). Incorpora un cambio con respecto a la teoría de Fiedler que hace referencia al centro de interés, pues en esta teoría, se sostiene que lo que hace el líder tiene poca importancia ya que, al estar al servicio de los seguidores, son las características de los mismos el elemento fundamental para determinar la eficacia del comportamiento del líder.

Por ende, el líder debe adaptar sus propias conductas al nivel de madurez patente en los seguidores. Así, a mayor madurez de los seguidores, el líder incrementará el comportamiento orientado a la relación, dirigido a ofrecer soporte socioemocional y actuar como facilitador y, por el contrario, a menor madurez, el comportamiento imperante irá cada vez más orientado a la tarea (Gibson, et al. 2006).

Hersey, Blanchard y Johnson (1998) ordenan la madurez de los seguidores en cuatro fases: Alta tarea-baja relación, alta tarea-alta relación, baja tarea-alta relación, baja relación-baja tarea.

Teoría del Camino Meta (path goal theory)

Los autores principales de esta teoría son Evans (1970) y House (1971), quienes, inspirados por los estudios de la Universidad de Ohio, han construido este modelo de contingencia de liderazgo (Bass, 1990). Su teoría plantea que la principal tarea del líder es establecer objetivos (meta) claros con los seguidores y aclarar el modo de alcanzar tales objetivos (camino). Los autores, suscriben que un líder efectivo es reconocido por el impacto positivo que provoca en los subordinados, que se hace patente mediante el grado de satisfacción y el desempeño productivo de los mismos. De esta manera, el líder debe adecuar sus conductas a las características de la situación y de los seguidores. Concretamente la teoría aúna en cuatro, las conductas específicas del líder. Estas conductas son de apoyo, directivas, participativas y orientadas al logro. Como principal diferencia con la teoría de contingencia de Fiedler y Chemers (1967), se apunta que un mismo líder puede llevar a cabo diferentes conductas según el requerimiento de la situación.

Un factor fundamental de esta teoría es la motivación que ejerce el líder en sus subordinados, así, House (1971), argumenta que este factor es esencial para aumentar los beneficios personales de los seguidores, haciéndoles el “camino” más fácil aclarando las tareas, aumentando las oportunidades de satisfacer a los seguidores y reduciendo los posibles obstáculos y barreras hasta llegar a la “meta”.

Teoría de la Decisión Normativa o modelo participativo de Vroom y Yetton

Al hilo de la teoría anterior, Vroom y Yetton (1973), plantean un enfoque donde la motivación de los seguidores ocupa un lugar esencial. De este modo, las tareas deben despertar entusiasmo e interés entre los seguidores, y por ende su conducta debe adaptarse a la estructura de dicha tarea. De este modo, las variables moderadoras en la presente teoría son las características de la situación inmediata que determinarán si una decisión concreta aumentará o disminuirá la calidad y la aceptación de la decisión tomada. Los autores concluyen que no hay un solo liderazgo idílico que se adapte a todas las situaciones que se planteen.

Esta relación entre la situación y la motivación de los seguidores, tiene su base en tres elementos fundamentales:

- El líder ha de ejercer un liderazgo participativo preferentemente
- El líder debe adaptar su comportamiento a la situación y contexto que se presente
- Debe establecer unas reglas claras de decisión.

Teoría de modelo Continuo de Liderazgo de Tannenbaum y Schmidt

En esta teoría, toma especial relevancia la delegación de responsabilidades que el líder ofrece a sus seguidores. Por tanto, dos de los conceptos más relevantes en esta teoría son la autoridad y libertad que el líder decide entregar. Tannenbaum y Schmidt (1973), plantean que, a más libertad del equipo, menor autoridad del líder, y a la inversa. Ésta es otra teoría de liderazgo situacional, pues para definir el liderazgo del líder, entran en juego factores como la situación y la interacción entre el líder y sus seguidores. Los autores establecen una progresión de siete niveles de libertad o estilos de liderazgo, que van desde el más autocrático hasta un estilo de liderazgo participativo. Los elementos que influyen en la decisión de ejercer un tipo de liderazgo u otro son tres principalmente:

- Aspectos personales del líder (formación, conocimiento, forma de trabajo, valores, experiencia...)
- Las características de los subordinados
- La situación (aspectos propios de la organización, tipo de tarea, el tiempo, contexto...)

Teoría de los Sustitutos de Liderazgo de Kerr y Jermier

Las teorías del enfoque situacional, suponen que existen determinados estilos de liderazgo efectivo para cada situación concreta, sin embargo, Kerr y Jermier (1978) sostienen en su teoría que existen factores que quedan fuera del control del líder limitando así su efectividad. Los autores proponen tres variables situacionales que además de estar fuera del control del líder, impiden que la influencia del mismo sea efectiva en sus seguidores.

Los autores sitúan a las características de los seguidores como la primera variable situacional que puede afectar al liderazgo ejercido por el líder. Dependiendo de las capacidades, experiencias y autosuficiencia de los mismos el líder puede perder su influencia. La segunda variable a la que hacen referencia es las características de la tarea. La teoría

sostiene que en el caso de que la tarea sea entendida a la perfección por los seguidores, rutinaria, poco variable y con una metodología muy definida, eliminará la necesidad de un líder, limitando a su vez su capacidad de influencia. Por último, las características de la organización, es decir, el nivel de formalización de la misma, los mecanismos que se utilizan para la toma de decisiones, las reglas de promoción e incentivos, y el nivel de cohesión de grupo de trabajo, también pueden limitar de forma significativa la eficacia e influencia del líder.

Desde esta teoría, el líder puede ejercer una influencia eficaz tan solo en los espacios donde las tres variables descritas anteriormente no son determinantes. En otras palabras, la función de los líderes sirve para establecer la dirección y apoyo que no aportan los seguidores, la tarea o la organización.

Teoría de los recursos cognitivos

Esta teoría apunta que el rendimiento del líder va a depender de la relación entre las características del líder (experiencia e inteligencia), el comportamiento del líder (tipo de liderazgo ejercido) y aspectos situacionales donde se lleva a cabo dicho liderazgo. Fiedler y García (1987) destacan una serie de condicionantes que influyen en el desempeño del liderazgo. Éstos son: la inteligencia, la experiencia previa de los seguidores, estrés interpersonal, complejidad de la tarea, apoyo grupal, etc.

Teoría de la interacción: líder-ambiente-seguidor de Wofford

Según Wofford (1982), el efecto de las conductas del líder sobre los seguidores se explica mediante cuatro variables: motivación hacia las tareas, habilidad para realizar dichas tareas, roles bien definidos y apropiados a las características de los seguidores y la existencia o no de limitaciones contextuales o ambientales. De esta manera, un líder puede influir en sus seguidores, incidiendo en las variables intervinientes. Para el autor, un líder efectivo:

- Logra buenos niveles de motivación de los seguidores, los líderes seleccionan a subordinados con alta necesidad de logro, plantean objetivos específicos y desafiantes, aportan feedback y entusiasmo apropiados, rediseñan los distintos puestos de la organización y exponen altas expectativas.

- Evita las deficiencias de las capacidades de los seguidores, mediante concretos procedimientos de selección, más formación, y el rediseño de la tarea para adaptarlo a las habilidades del subordinado.
- Logran precisión y claridad en los roles, aportando instrucciones claras, consejos adaptados a las necesidades, retroalimentación, fijación de objetivos específicos para cada rol, formalización y rediseño del puesto.
- Reorganizan el trabajo, modifican y adaptan las TIC, facilitan recursos y reducen o incluso eliminan barreras físicas, para paliar las restricciones del contexto.

A modo de conclusión referente al cómputo de teorías situacionales y de contingencia de liderazgo, Yukl y Van Fleet (1995), argumentan que son teorías demasiado generales, y que, por ese motivo, resulta muy difícil someterlas a pruebas empíricas con rigurosidad científica.

2.2.2.5. Enfoque Carismático

El enfoque carismático nace con la teoría del liderazgo carismático de House (1977), el cual prefería, por un lado, identificar y explicar el comportamiento del líder carismático, ofreciendo comparaciones con el resto de personas, y por otro, analizar las condiciones más adecuadas para que estos líderes progresen.

Después de las aportaciones de este autor, diversos autores han profundizado en esta teoría. Conger y Kanungo (1987) han formulado la denominada teoría del liderazgo neo-carismático, en la cual, consideran al líder carismático como un “héroe”, que actúa y se comporta de manera diferente al resto del colectivo, transformando a los seguidores hacia los cambios que se proponen. Manz y Sims (1991), añaden que los líderes carismáticos además de considerarse “héroes”, también han de considerarse como “fabricantes de héroes”, situando en el centro de interés a los logros colectivos conseguidos por los líderes, así como por sus seguidores. Bono e Ilies (2006), aportan un enfoque emocional, pues sostienen que los líderes carismáticos expresan más emociones positivas que los no carismáticos, produciendo de esta forma un efecto mucho más rápido en sus seguidores.

En resumen, el liderazgo carismático se puede caracterizar por producir efectos más satisfactorios en los seguidores, así como en el contexto en general donde se encuentren. De

manera muy general se puede decir que los líderes carismáticos “transforman” los valores, las necesidades, aspiraciones y preferencias del colectivo donde ejercen dicho liderazgo. Este enfoque se puede considerar la antesala de las diversas teorías de liderazgo transformacional.

Teoría del liderazgo Carismático de House

En esta teoría se considera al líder carismático como el individuo que aporta a sus seguidores una visión de futuro, que deja entrever una vida mejor y con mayor significado. House (1977) propone en su teoría una implicación directa de los seguidores, pues aúna una serie de indicadores de liderazgo carismático que aglutina determinadas percepciones y actitudes de los seguidores sobre la figura del líder. La figura del líder, también es importante en esta teoría, pues se tienen muy en cuenta sus rasgos y conductas. El autor enumera las siguientes:

- Fuerte autoconfianza
- Firmes convicciones
- Control y manejo de impresiones propias para que los seguidores sigan confiando en el líder.
- Promoción de una visión atractiva que justifique el trabajo con metas claras y asumibles que aumenten el compromiso de los seguidores
- Comunicación de altas expectativas a sus seguidores
- Demostrar confianza en la capacidad de sus seguidores para que de esta manera se promocióne la autoconfianza en los mismos.

Por tanto, si un líder reúne estas características y rasgos, tiene altas posibilidades de ser percibido como líder carismático por sus seguidores. Como se puede deducir, la confianza que otorga el líder a sus seguidores, es un factor decisivo en esta teoría.

Teoría del Liderazgo Neo-carismático de Conger y Kanungo

En los años noventa, la teoría del liderazgo carismático vuelve a cobrar interés, remodelándose en lo que se conoce como liderazgo neo-carismático. Conger y Kanungo (1987), fueron los precursores de este nuevo enfoque, que, aunque se asemeja mucho al anterior, tiene ciertos matices novedosos.

Estos autores consideran que los seguidores son los que atribuyen cualidades carismáticas a los líderes basándose en observaciones propias sobre sus comportamientos y los resultados que revierten. Así, resulta fácil comprender, que cada líder asume y desarrolla unas conductas diferentes y propias, y que el carisma asociado a éstas, cambiará dependiendo de la importancia que otorguen los seguidores a las mismas y la situación en la que se encuentren. Los autores aúnan una serie de rasgos genéricos que, en situaciones normales, hacen que los seguidores otorguen carisma al líder:

- Habilidades para manejar impresiones
- Auto confianza
- Capacidad cognitiva elevada para evaluar la situación y llevar a cabo la estrategia más afín a la misma
- Sensibilidad social y empatía con sus seguidores, comprendiendo sus necesidades y valores.

En cuanto a la variable situacional, los autores consideran que existe una posibilidad mayor de que surjan líderes carismáticos cuando el grupo se encuentra en una situación de crisis, que revierte en grandes cambios.

2.2.2.6. Enfoque Transformacional

Este enfoque surge a raíz de las anteriores teorías sobre liderazgo, y sigue la línea natural que muestra un acercamiento entre el líder y sus seguidores, un menor autoritarismo del líder y un mayor trabajo en equipo. De hecho, a las teorías transformacionales, se les denomina también teoría de las relaciones. Uno de los factores centrales para el líder transformacional es motivar e inspirar a sus seguidores a trabajar en la línea marcada y persiguiendo unos objetivos comunes. Las tres principales teorías sobre liderazgo transformacional son:

- Liderazgo transformacional de Burns
- Liderazgo transformacional de Bass
- Liderazgo transformacional de Kouzes y Posner

Liderazgo transformacional de Burns

La teoría de liderazgo transformacional de Burns (1978), está considerada como la teoría inicial de este enfoque, y fue él quien acuñó por primera vez dicho término. Definió los términos transformacional y transaccional, aplicados en un ámbito político. Planteaba que el líder transformacional influye en sus seguidores con el propósito de crear líderes. De esta forma, los líderes actúan como agentes morales y los seguidores siguen un camino para convertirse en líderes. Esto es posible porque se efectúa un giro transformador que provoca cambios significativos tanto en personas como en las organizaciones en general, rediseñándose las percepciones, expectativas y valores de los seguidores. Por ello, la interacción entre el líder y los seguidores es importante en esta teoría, consiguiendo así altos niveles de motivación generalizada. Burns (1978) defiende que las herramientas que tienen los líderes para influir en sus seguidores son sus propios valores e ideales, la libertad, la equidad, la paz, la justicia y el humanismo.

Por otro lado, el liderazgo transaccional no se centra en las relaciones, sino en la visión y metas propias del líder. En esta vertiente de liderazgo, existe relación entre líder y seguidores, pero a diferencia de la postura anterior, en este enfoque, el líder motiva a los seguidores en función de su interés. En esta interacción, los seguidores reciben recompensas tras los resultados obtenidos, creándose una interacción de intereses.

Liderazgo transformacional de Bass

A raíz de la teoría postulada por Burns (1978), Bass (1985) la amplía, así como los sectores donde aplicarla (industrial, militar, público y educacional). La principal novedad que Bass (1985) propone es que el liderazgo transaccional y el transformacional son procesos diferentes, pero no excluyentes, reconociendo que un mismo líder puede usar ambos tipos de liderazgo en función del momento y la situación. Investigaciones como la de Waldman, Bass y Yammarino (1990), Bass (1998) y Howell y Avolio (1993) apoyan esta visión de liderazgo transformacional que amplía el liderazgo transaccional, enfocado a conseguir metas a largo plazo y objetivos grupales.

Bass (1985) sostiene que los líderes transforman a sus seguidores depositando confianza y respeto en ellos y concienciándoles de la importancia de las tareas, de los

resultados de las mismas y promoviendo un interés por el mantenimiento, mejora y progresión de la organización. De esta forma, el respeto, la motivación y la confianza de los seguidores en su líder crece, llegando a dar lo mejor de ellos mismos y produciendo un cambio de necesidades, creencias y valores (Bass y Avolio, 2006).

En esta teoría, el carisma toma un papel importante, pero no único. Bass (1985) argumenta que a través del carisma el líder influye en sus seguidores, entrando en juego el aspecto emocional, pero argumenta que se necesita algo más que carisma para ejercer liderazgo transformacional.

La confianza en el líder es el eje vertebrador del liderazgo transformacional (Bass, 1999). Para ello, resulta imprescindible que el propio líder actúe sobre sí mismo con ejercicios de auto-monitorización, auto-exigencia y auto-evaluación.

En definitiva, el liderazgo transformacional supone un cambio de orden superior y a largo plazo, provocando un cambio significativo en el desarrollo y rendimiento de la organización. Bass y Avolio (2006) reúnen como aspectos clave del liderazgo transformacional los siguientes:

- Influencia idealizada
- Motivación por inspiración
- Estimulación intelectual
- Consideración individualizada

De esta teoría, surge uno de los cuestionarios más utilizados para medir este tipo de liderazgo, el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) Bass y Avolio (1990).

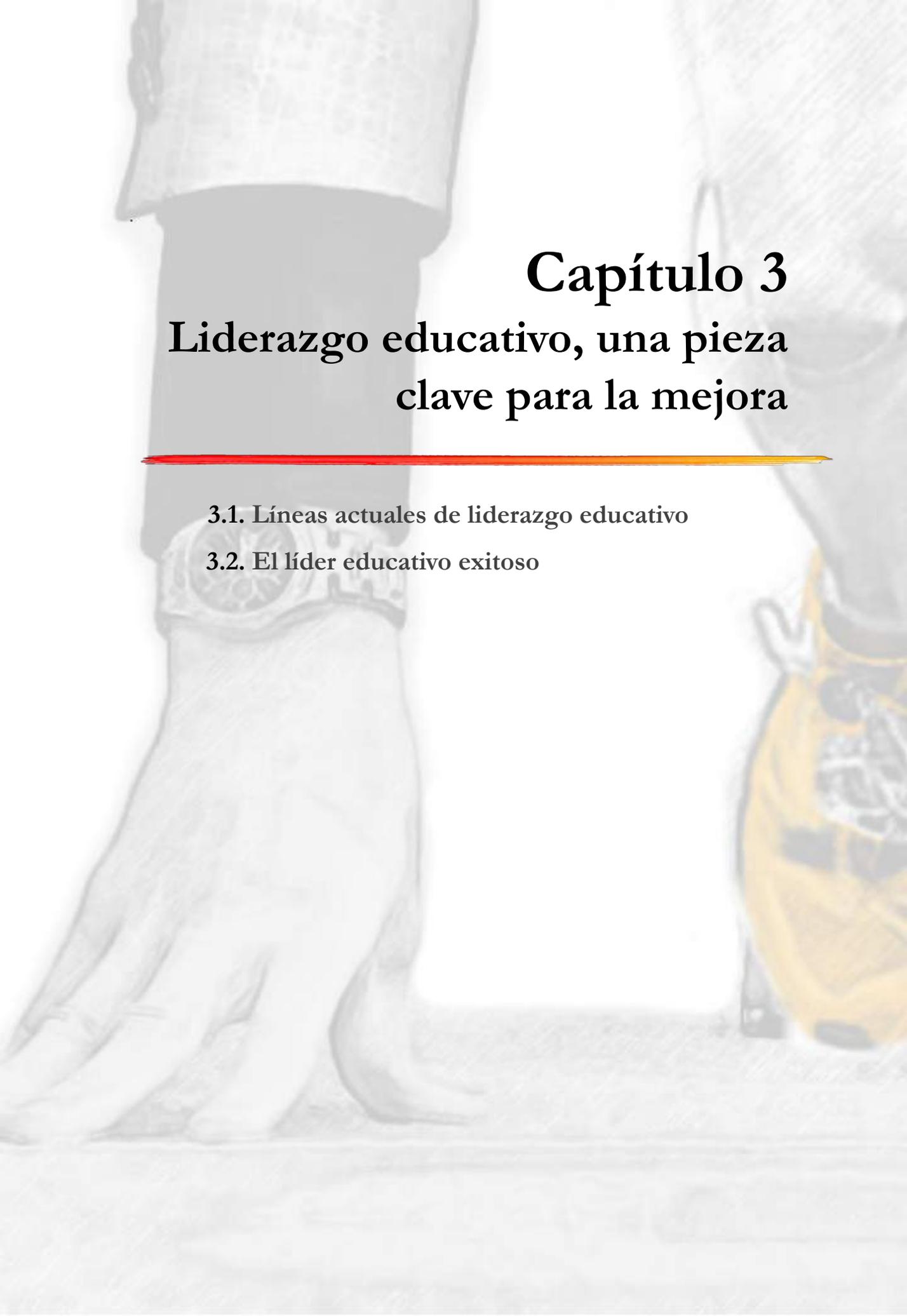
Liderazgo transformacional de Kouzes y Posner

Para Kouzes y Posner (2005), el liderazgo transformacional exitoso, se divide en cinco subescalas interconectadas:

- Estimulan una visión compartida

- Motivar y estimular a los seguidores
- Habilitar a los demás para que actúen
- Planificación del camino a seguir
- Afrontar y desafiar los procesos que se les plantean

Estos autores hacen especial énfasis en la capacidad de los líderes para motivar y capacitar a los seguidores y, de acuerdo con Kotter (1990), argumentan que el papel de los seguidores para conseguir buenos resultados es imprescindible.



Capítulo 3

Liderazgo educativo, una pieza clave para la mejora

3.1. Líneas actuales de liderazgo educativo

3.2. El líder educativo exitoso

3.1. Líneas actuales del liderazgo educativo

Con una visión sobre los antecedentes del liderazgo en general, en el presente punto, se acota el ámbito de estudio al liderazgo en el contexto educativo. Como no puede ser de otra forma, el eje de interés entorno al que gira el liderazgo de los centros educativos es el aprendizaje de todo el alumnado. Atendiendo a lo expuesto en el capítulo 1 del presente trabajo, está contrastada la influencia que el liderazgo ejerce en el cambio y la mejora escolar (Bolívar, 2006; Mumford et al., 2017; Pashiardis et al., 2011; Zaccaro et al., 2018). De este modo, Firestone y Riehl (2005) en su trabajo sobre la nueva agenda para la investigación del liderazgo educativo, se plantean como cuestión principal *“¿Cómo pueden los líderes educativos incrementar el aprendizaje del alumnado, y cómo pueden hacerlo para fomentar la equidad en los resultados educativos?”* (p.1). Estos autores, consideran que la investigación sobre liderazgo educativo debe ir vertebrada por esta cuestión para poder causar un verdadero impacto en la práctica. A pesar de que tradicionalmente esta temática ha sido un aspecto fundamental en el estudio sobre liderazgo educativo, estos autores consideran que de manera muy frecuente se ha fracasado en el abordaje de los vínculos entre liderazgo, aprendizaje y equidad.

El liderazgo debe ser una cualidad del centro educativo como organización, en lugar de contemplar únicamente las características personales que pueda tener la persona que ejerce la dirección formal del mismo. Siguiendo a Robinson et al. (2009), el liderazgo educativo puede entenderse como aquel que otorga un sentido común al centro educativo como organización escolar y que influye de manera directa e indirecta en el comportamiento de sus

integrantes, teniendo como meta mejorar la calidad, que se expresa en los aprendizajes del alumnado. En este sentido, el equipo directivo juega un papel fundamental, pues son las figuras de referencia que deben potenciar esta visión de liderazgo educativo como red de interacciones horizontales entre los miembros de la organización educativa, donde la atención a todo el alumnado y la consecución del éxito académico de los mismos se sitúa como vértice.

Por estos motivos, existe una preocupación común por parte de los sistemas educativos sobre cómo abordar este tema (Bolívar, et al. 2013). Destacándose en primera instancia, la importancia de potenciar dinámicas más compartidas y horizontales. De esta forma, la gestión más burocrática y administrativa de los centros educativos, que tradicionalmente se ha llevado a la práctica en las escuelas e institutos, necesita ser rediseñada. Creando nuevas estructuras que sean capaces de afrontar dinámicas más complejas en un mundo más heterogéneo y diverso, que permitan dar respuestas más localizadas y contextualizadas (Bolívar, 2012).

Según la “Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)” y Bolívar, et al. (2013) la tendencia de estudio sobre liderazgo educativo gira entorno a tres enfoques predominantes a nivel internacional: el aprendizaje, la equidad y el liderazgo. En base a esta sugerencia, el presente punto se desarrolla en torno a tres vertientes de liderazgo, no excluyentes, sino complementarias:

- Liderazgo pedagógico
- Liderazgo distribuido
- Liderazgo para la justicia social o inclusivo

3.1.1. Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico está considerado como uno de los factores más importantes para la consecución del éxito de las escuelas a nivel internacional en el presente siglo (Bolívar et al. 2013; Male y Palaiologou, 2015). Este concepto surge en Estados Unidos entre los años setenta y ochenta del pasado siglo. Esta vertiente, redirecciona la labor del director hacia una labor educativa. En otras palabras, hacia la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, López-Yáñez et al. (2003), argumentan que este liderazgo consiste en dirigir la

atención principalmente a aquellas acciones propias del profesorado que afectan directamente al aprendizaje del alumnado, es decir, promover el desarrollo y la formación docente, animar y motivar al equipo docente y supervisar el trabajo en el aula y aportar las condiciones necesarias para crear un clima de trabajo cooperativo. Leithwood y Riehl (2005) lo definen como *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”*. (p.20)

Puede resultar obvio pensar que el fin al que se debe la escuela es lograr que el alumnado aprenda y consiga los objetivos que se fijan, pero esto no siempre ha sido así. En la actualidad, el líder educativo debe dirigir todos sus esfuerzos a desarrollar un liderazgo pedagógico, donde el foco central sea conseguir un aprendizaje de calidad del alumnado, y para ello, deberá desarrollar acciones que faciliten los medios y situaciones propicias para tal fin. De acuerdo con esto, Robinson (2006), defiende que el liderazgo educativo debe ir dirigido a facilitar las condiciones que posibiliten una enseñanza eficaz y aminorar aquellas que la entorpecen.

Pero, ¿de donde proviene esta vertiente del liderazgo? Esta nueva concepción de liderazgo pedagógico, rompe con una tradición de liderazgo educativo enfocado a la gestión. Como antesala de este tipo, aparece el instructivo, que redefine el papel del director de los centros educativos, pues, como defiende Coronel (1996), éstos deben dedicar, como mínimo, el mismo tiempo, a las labores de carácter pedagógico, que a las más burocráticas y administrativas. Esta tendencia centra toda su atención en la figura del director como cargo formal, aspecto que cambia con el enfoque pedagógico, dirigiéndose éste hacia un liderazgo distribuido, donde el director no desarrolle solo esta labor.

El liderazgo pedagógico se concibe de forma muy diversa, yendo desde interpretaciones reduccionistas que acotan la labor pedagógica en revisión de los resultados del alumnado, poniendo el foco de interés en la tarea evaluadora y dejando la enseñanza a cargo del profesorado, hasta otras interpretaciones más amplias que no se quedan únicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que engloban todas las acciones influyen sobre estos y los mejoran.

La investigación sobre liderazgo educativo ha crecido vertiginosamente en los últimos treinta años a nivel mundial. Siguiendo a Villa (2015), esta tendencia nos da una idea

de la relevancia que toma el liderazgo pedagógico en los contextos educativos en la actualidad. En este sentido, el liderazgo pedagógico se sitúa, según diversas investigaciones (Ang, 2012; Bolívar, 2012, Day, Gu y Sammons, 2016), informes (McKinsey) (Barber y Mourshed, 2007) o instituciones internacionales (OCDE) (Pont et al., 2009), como el segundo factor (después del trabajo docente en las aulas) que contribuye a lograr un aprendizaje de calidad de todo el alumnado, explicando entorno al 25% de los efectos escolares (Robinson, 2007; Leithwood y Louis, 2011) siempre y cuando se controle el contexto sociocultural en el que se encuentra el centro educativo y el nivel del alumnado (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins 2006). Estos mismos autores sostienen que esta afirmación se justifica mediante diferentes fuentes de evidencias:

- Estudios cuantitativos a gran escala sobre los efectos:
 - Del liderazgo en la participación de los alumnos
 - De diferentes prácticas de liderazgo específicas
 - Globales de los líderes
- Investigaciones de corte cualitativo, mediante estudios de casos
- Estudios sobre los efectos de la sucesión en la dirección no planificada.

En definitiva, todos estos estudios llegan a la conclusión de que el liderazgo en los centros educativos tiene efectos potencialmente significativos sobre el aprendizaje del alumnado y la calidad de la organización de los mismos. Leithwood y Louis (2011) sostienen que, hasta la fecha de publicación de ese trabajo, no existía ningún caso documentado de escuelas que con ausencia de liderazgo funcionen bien y presenten buenos resultados en el rendimiento.

En este sentido, una de los hallazgos más relevantes, de la gran multitud de investigaciones sobre el tema, es el modelo sobre la influencia del liderazgo en el aprendizaje del alumnado propuesto por Leithwood et al. (2006), que se basa en una influencia directa en la capacidad, la motivación y compromiso y las condiciones de trabajo del docente, provocando esto un cambio en la práctica de los mismos, y produciendo como consecuencia un incremento en el aprendizaje y logros de los estudiantes. En este sentido, de forma gráfica, se puede observar la conexión indirecta de segundo nivel que tiene el liderazgo ejercido en el centro educativo en el aprendizaje del alumnado (figura 3.1.1.).

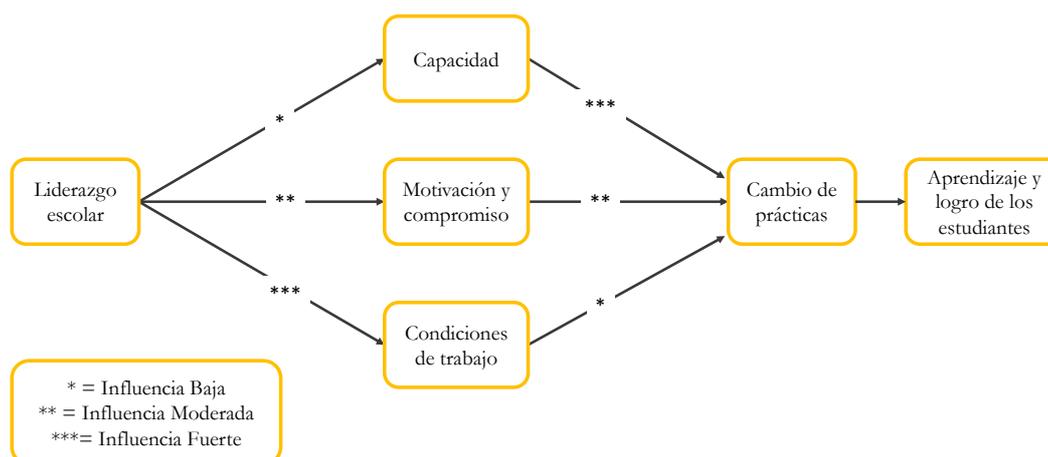


Figura 3.1.1. Efectos del liderazgo escolar (Leithwood et al., 2006)

En la línea de lo expuesto en la figura anterior, Day et al. (2010) aportan una explicación levemente más detallada sobre este asunto. Sostienen que los directores que desarrollan liderazgo tienen capacidad para influir de manera directa en las aspiraciones, expectativas y bienestar del equipo docente, mejorando así, las condiciones de trabajo, es decir, en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el liderazgo que ejerce el director tiene un efecto directo sobre el modo de pensar de los docentes, la planificación y el desarrollo de su práctica docente, y en aspectos como la confianza en sí mismos, la autoeficacia, el bienestar y el compromiso con la organización. Creando estas condiciones y potenciando estos factores entre el equipo docente, al igual que Leithwood et al. (2006) sostienen que el liderazgo del director, influye de manera indirecta en el aprendizaje del alumnado.

Además de incidir de forma directa sobre el equipo docente para conseguir una mejora de los centros educativos, se precisa incidir en otros factores, no menos importantes, es decir, sobre la familia y la comunidad educativa, entendiendo el contexto en el que se encuentra y adaptando sus formas de desarrollar el liderazgo en función de las necesidades del mismo (DeMatthews, Edwards y Rincones, 2016), el clima de aprendizaje, dirigiendo las actuaciones hacia una situación de trabajo distendida, relajada y de confianza, en el cual se faciliten redes nodales y trabajo en equipo entre los miembros del centro y a su vez con el alumnado (Koeslag-Kreunen, Van den Bossche, Hoven, Van der Klink y Gijsselaers, 2018; Romero y Krichesky, 2018), los procesos de enseñanza y la capacidad profesional (Gajardo, 2011).

La importancia del liderazgo pedagógico es tan relevante, que diferentes organismos internacionales de contrastado prestigio, han dedicado parte de su esfuerzo a estudiar este fenómeno. Así, instituciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), lleva estudiando en profundidad el tema desde 2006 y ha dirigido diferentes proyectos que impulsan el liderazgo en los países que integran dicha organización. (Potn et al., 2008; Pont et al., 2009). Tras finalizar diversos estudios, la OCDE, establece cuatro ejes principales de actuación que pueden mejorar la práctica de liderazgo pedagógico. Estas son:

Tabla 3.1.1. Principales ejes de actuación para mejorar el liderazgo pedagógico (OCDE)

Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar
<ul style="list-style-type: none"> ○ Concretar las funciones que debe desempeñar la dirección, y priorizar aquellas que tiene mayor impacto en la mejora de los aprendizajes ○ Centrar el liderazgo en aspectos pedagógicos, es decir, en: <ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento de metas ● Evaluar la actividad docente ● Promover la formación de los docentes ○ Que se produzca una descentralización del poder desde las administraciones, para que desde los centros se puedan tomar decisiones en función de sus necesidades, situación y contexto concreto, para ello es necesario: <ul style="list-style-type: none"> ● Establecer medidas de control ● Llevar a cabo evaluaciones de resultados ● Que la dirección se responsabilice de sus acciones.
Hacer del liderazgo una profesión atractiva
<p>Adoptar cargos formales de dirección en centros educativos y asumir liderazgo crea cierto recelo, por diversos motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Excesiva carga de trabajo ○ Numerosas funciones ○ Escasa remuneración y apoyo, etc. <p>Además, esto se agrava, por el hecho de que a menudo no se dispone de formación y las habilidades de liderazgo necesarias. (Pont, et al. 2009). Para dar solución a esta problemática, la OCDE propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Incrementar el sueldo en base a las responsabilidades ○ Crear redes de líderes para compartir experiencias ○ Hacer del liderazgo directivo una profesión, para formar de manera específica a los líderes.
Desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz
<p>La formación es un factor indispensable para lograr ejercer un liderazgo eficaz. Se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Programas donde la teoría y la práctica vayan de la mano ○ Formación inicial adaptada a los diferentes contextos ○ Contacto con asesoramiento de expertos <p>Según Gajardo (2011), en Estados Unidos, ya se han puesto en marcha diversos programas de formación de líderes educativos (First Ring School Academy, New Leaders for New Schools, Broad Residency in Urban Education, ...), y argumenta que todos ellos tienen características comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visión clara del tipo de líder que se persigue en función del contexto ○ Programas acordes al perfil del líder ○ Son significativos para los que los cursan y para sus escuelas ○ Tienen una sólida base teórica, así como una red de líderes que exponen experiencias y evalúan constantemente la actividad ○ Tienen amplios procesos de selección de participantes.
Distribuir el liderazgo escolar
<p>El marco social en el que nos encontramos en la actualidad demanda a los centros educativos expectativas cada vez mayores y, por ende, las responsabilidades y funciones de la dirección de dichos centros se incrementa, tanto en número como en complejidad. Esto hace necesario que otros miembros de las escuelas estén comprometidos con un proyecto común y adopten funciones de liderazgo. Se habla de forma más extendida y exhaustiva de esta vertiente de liderazgo en el siguiente punto.</p>

En definitiva, en la situación social en la que se encuentra la sociedad actualmente, en la que domina la heterogeneidad y la multiculturalidad, es muy importante que la dirección

de centros educativos, así como la organización, en su conjunto adopten un liderazgo pedagógico, para trabajar de forma eficiente y eficaz, y lograr las metas previamente fijadas, teniendo siempre como eje vertebrador el lograr un aprendizaje de calidad del alumnado.

3.1.2 Liderazgo distribuido

En la línea del discurso expuesto, se considera al liderazgo como un factor determinante de la mejora de las escuelas y, de forma más específica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este marco, se precisa de líderes con características específicas, dirigidas a compartir, distribuir y trabajar en equipo y de forma cooperativa, en definitiva, que sean capaces de desarrollar un liderazgo distribuido, tendente a la creación de una comunidad profesional de aprendizaje (Harris y Jones, 2011; Ho y Ng, 2017).

Rompiendo con la visión tradicional sobre la dirección de centros educativos, donde primaba el individualismo, la jerarquía del liderazgo (González, 2008) y la gestión administrativa (Bolívar, 2010), la investigación en este ámbito se direcciona hacia un sistema donde se descentraliza el liderazgo de la figura del director y se comparten responsabilidades (Harris, 2003). En esta línea, autores como Leithwood et al. (2006) y Day et al. (2010), aportan evidencias de que un liderazgo distribuido tiene mayores efectos en la mejora de los centros educativos. En los centros donde se adopta esta visión de liderazgo, el director no es quien establece cuáles son los objetivos del centro de manera independiente, en solitario y desde su posición formal, sino que su función está dirigida a establecer interacciones entre los miembros de la organización, para que la elección de las metas que debe perseguir el centro y el camino que se debe seguir, sea de manera conjunta.

Al contrario de lo que se podría pensar, en este tipo de liderazgo, el líder, no deja al libre albedrío la dirección del centro, delegando responsabilidades y liberándose de trabajo de manera aleatoria, sino que se compromete a adoptar un trabajo mucho más complejo, donde resulta imprescindible el dominio de habilidades sociales y estratégicas, el debate, la autocrítica y autoevaluación, adelantarse a futuros acontecimientos, la resolución de conflictos entre visiones opuestas y llegar a consensos, etc. Álvarez (1998), sostiene que la figura del director, es la cabeza visible de la organización. En la actualidad, su labor es imprescindible para mantener la cohesión de la organización direccionada hacia una comunidad de aprendizaje donde prima el trabajo cooperativo y donde se facilitan recursos

para que el proceso de enseñanza-aprendizaje siga el curso fijado (Houchens, Niu, Zhang, Miller y Norman, 2018). Por tanto, el liderazgo distribuido no elimina la relevancia del líder principal, figura que tiene que ser asumida por el director del centro, pues su actuación es clave como facilitador de condiciones idóneas para que el liderazgo pueda distribuirse.

3.1.2.1. Posibles confusiones

Entorno al término del liderazgo distribuido, al igual que sobre el concepto genérico, existe una gran controversia. A menudo, y debido a la gran variedad de términos que se utilizan para hacer referencia al mismo, su significado concreto se distorsiona y pierde sentido. Por ello, es preciso aclarar ciertos equívocos antes de adentrarnos en la descripción concreta del término.

Tabla 3.1.2. Equívocos y aclaraciones sobre el liderazgo distribuido

Equívocos	Aclaración
Se puede asumir que distribuir el liderazgo es algo bueno en sí mismo	Si las responsabilidades y obligaciones se adoptan por personas incompetentes, la distribución del liderazgo irá en detrimento de la organización. En este sentido, la dirección del centro debe conocer muy bien las habilidades y competencias de los docentes que trabajan en el centro. Además, a pesar de que estas personas sean competentes, si la organización no otorga un control, orden y continuidad a la descentralización de las funciones, tampoco surtirá un efecto positivo. (Timperley, 2009)
Distribuir el liderazgo no equivale únicamente a delegar responsabilidades	Cuando existe un liderazgo distribuido ya instaurado en una organización, se emprenden ciertas iniciativas, simplemente porque se siente la necesidad de llevarlas a cabo, no porque se haya recibido el encargo de llevarlas a cabo.
El liderazgo distribuido no es sinónimo de liderazgo compartido, colaborativo, participativo, colaborativo (Spillane, 2006)	Guarda una íntima relación con todos ellos, pero no es exactamente ninguno de ellos. Siguiendo a Goldstein (2004), el liderazgo distribuido tiene menos que ver con repartir o dividir el trabajo y más con compartir responsabilidades. Así, el liderazgo distribuido hace uso de términos como reparto, rotación, colaboración, realización complementaria de tareas, secuenciación, trabajo en equipo, cooperación, etc. a pesar de que ninguno de éstos de manera individual equivale al concepto de liderazgo distribuido (Harris, 2008)
El liderazgo democrático no es liderazgo distribuido (Ray, Clegg y Gordon, 2004)	Desde una perspectiva analítica, se considera que las prácticas distribuidas de liderazgo engloban desde las autocráticas a las democráticas (Spillane, Halverson y Diamond, 2004; Spillane, 2006; Firestone y Martínez, 2009)
En ocasiones, se ha entendido que el centro educativo se autodirige y autogestiona (Harris, 2008)	La distribución de liderazgo no implica la dejación del poder por parte de la dirección del centro, en manos de todas las personas que deseen ejercerlo. Realmente, el papel de liderazgo de los directivos formales, no solo no disminuye, sino que aumenta, pues deben desempeñar un papel mucho más activo en la regulación y concertación del poder. Coordinar diferentes responsabilidades asignadas, supervisión de las actividades en las que otros integrantes del centro están al frente, desarrollar capacidades (para ejercer liderazgo) en otros miembros del centro y proporcionar un feedback adecuado, etc. En resumen, siguiendo a Leithwood et al. (2009) el liderazgo distribuido no es algo más cómodo, sino mucho más exigente para los equipos directivos.
No se puede pretender sustituir el liderazgo focalizado por liderazgo distribuid.	Se debe procurar llevar a cabo patrones mixtos de liderazgo, es decir, distribuidos y focalizados dependiendo del contexto y la situación concreta. Autores como Day, Gronn y Salas (2004) y Gronn (2009) llaman a esta combinación liderazgo híbrido, y lo consideran más afín con la práctica de liderazgo de centros educativos.
Considerar el liderazgo como la función que desempeñan ciertas personas "los líderes"	Con este entendimiento nos estaríamos perdiendo gran parte del fenómeno, por eso (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009) pasan de considerarlo como algo que desempeña una sola persona a considerarlo una práctica que enlaza de forma necesaria a varias personas.

3.1.2.2. *Procedencia y vertientes que se siguen*

El liderazgo distribuido nace de teorías como la de los “sustitutos para el liderazgo” (Jermier y Kerr, 1997), la teoría institucional (Ogawa y Bossert, 1995), y las teorías sobre cognición situada y distribuida de Wenger (Graven y Lerman, 2003) y de la actividad (Engeström, 2001). Partiendo de esta base, en la siguiente tabla se recogen las características más relevantes de los dos enfoques que existen sobre el mismo:

Tabla 3.1.3. Dos visiones sobre el liderazgo distribuido

Los que plantean que el liderazgo debe ser distribuido (Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1998; Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Copland, 2003).	<p>Pretenden evidenciar mediante la investigación, que el liderazgo distribuido tiene efectos positivos de manera inequívoca. Se sostienen en dos argumentos principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Que el liderazgo distribuido es bueno por los resultados que provoca en el alumnado ○ Que es mejor, por ser menos gerencialista y jerárquico <p>A pesar de ello, es cierto que pocos, (a excepción de Harris (2009) que sí lo hace), llegan a sostener que todo aumento de la distribución del liderazgo resulte siempre beneficioso y que tenga consecuencias positivas para la organización (Leithwood et al., 2009).</p>
Los que defienden que el liderazgo se distribuye en la práctica bajo diferentes modalidades (Gronn, 2003, Spillane et al., 2004; Timperley, 2009)	Piensan que el liderazgo distribuido es algo común en las escuelas, y que coexisten con patrones de liderazgo focalizado, y que, por tanto, no se puede decir que un tipo de liderazgo sea más efectivo que el otro de manera absoluta y en cualquier contexto y situación posible. Sostienen que dependiendo del tipo de actividad que se aborde, predominarán unos patrones u otros.

El liderazgo distribuido que defiende Spillane

Spillane (2006) defiende un modelo donde convergen tres factores: líderes, seguidores y situación de los contextos educativos. Desplaza la responsabilidad individual (jerárquica), al grupo y configura lo que él llama “líder plus”, que se refiere a la interacción que se produce entre los líderes formales y los que emergen como líderes informales en un contexto temporal y situacional concreto. Otro factor a tener en cuenta desde la postura de Spillane (2006), es la situación, que hace referencia a aspectos tales como las condiciones de funcionamiento del centro, las rutinas de trabajo, y las repercusiones que éstas ocasionan en los estados emocionales y mentales de los integrantes de la organización. Spillane (2006), considera que el liderazgo no es algo que hacen los líderes, sino que se trata de un fenómeno que se da entre éstos. Esta postura, pone en entredicho la clásica distinción entre líderes y seguidores. El autor defiende que no solo los líderes influyen sobre los seguidores de manera

unidireccional, sino que la influencia es recíproca y hacia ambos lados. Estos aspectos son representados por el autor mediante la siguiente figura:

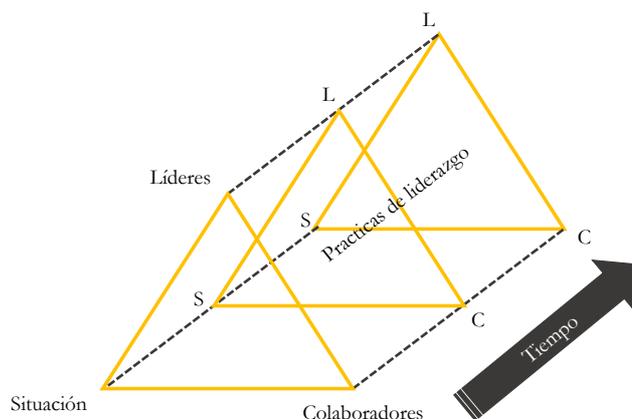


Figura 3.1.2. Práctica de liderazgo distribuido, adaptado de Spillane (2006)

A través de esta figura, se representa mediante triángulos, que la práctica de liderazgo se da a partir de la interacción a lo largo del tiempo de los tres componentes (vértices de los triángulos) mencionados anteriormente: líderes (formales o informales), colaboradores (determinados por la situación) y la situación (práctica socioeducativa).

El liderazgo distribuido desde la postura de MacBeath

MacBeath (2005) argumenta que, para llevar a cabo un liderazgo distribuido dentro de los centros educativos por parte de la dirección, se requiere:

- Tener confianza en sí mismo y en los demás miembros del centro para distribuir el liderazgo, debido a que él es el último responsable del centro ante la administración.
- Percibir el potencial de liderazgo del resto de miembros del centro.
- Ser capaz de renunciar a tener todo el poder (entendiendo poder como la capacidad de tomar todas las decisiones), para compartirlo con otros miembros que tengan el potencial necesario para asumirlo.

Más tarde, (MacBeath, 2011), divide en seis las formas de distribución del liderazgo y señala que a pesar de que cada una de estas manifestaciones de liderazgo puede ser adecuada en una situación y contexto concreto, el liderazgo de mayor éxito sería aquel en el que se utiliza cada una de estas formas dependiendo de la situación y del contexto escolar, siempre

marcándose como meta la distribución cultural. En la siguiente figura se representa el flujo hacia un liderazgo distribuido. Según este autor se debe tener en cuenta estas formas de distribución:

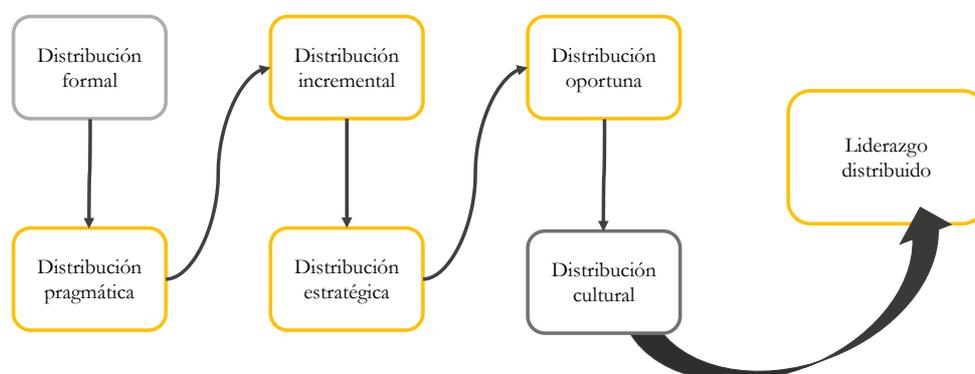


Figura 3.1.3. Flujo de distribución del liderazgo de MacBeath (2011)

En primer lugar, se parte desde una distribución formal, donde se describen funciones y se asignan cargos, posteriormente, se encontrarían la distribución pragmática (en función de las necesidades generadas según la designación de la carga laboral), seguida de la estratégica (basada en la planificación de contratación de personal que contribuyan al desarrollo del liderazgo dentro de la escuela), la incremental (donde se entrega mayores responsabilidades a medida que las personas demuestran su capacidad para liderar) y, oportuna (docentes capaces de extender su liderazgo a toda la escuela), donde se dan matices intermedios de la distribución del liderazgo. Finalmente, se encontraría la distribución del liderazgo como parte de la cultura del centro educativo.

No se trata únicamente de delegar tareas a otros miembros de la organización (MacBeath, 2005), (ésta solo sería la primera fase del proceso) sino que el liderazgo distribuido supone crear una cultura de centro donde prime el compromiso, la participación y la iniciativa. De esta forma, todos los miembros de la comunidad escolar deben tener la oportunidad de realizar propuestas, aportar ideas innovadoras y participar en la toma de decisiones. Esta idea de liderazgo distribuido, según Hargreaves y Fink (2003), llega a su máximo desarrollo cuando se hace partícipes en este proceso a las familias y al alumnado. Teniendo todo esto presente, la tarea del director en este aspecto es fundamental, pues se ha de concienciar a la comunidad escolar de que las metas del centro educativo dirigidas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje incumben a todos y que, por tanto, deben comprometerse con tal fin.

El liderazgo distribuido desde la postura de Harris

Harris (2008), plantea un modelo de distribución de liderazgo, relacionando dos aspectos a los que otorga valores bipolares:

- Alcance a la distribución del liderazgo (difusa / profunda)
- Modalidad de acople organizativo que se presenta (débil / fuerte)

La relación de estos aspectos da lugar a cuatro formas de distribuir el liderazgo, que se especifican en la siguiente tabla.

Tabla 3.1.4. Un modelo de práctica distribuida de liderazgo, adaptado de Harris (2008) en López-Yáñez et al. (2013, p. 38).

		Alcance de la distribución	
		Difusa	Profunda
Acople organizado	Débil	Distribución <i>ad hoc</i> Práctica descoordinada en una estructura flexible	Distribución autónoma Práctica coordinada en una estructura flexible
	Fuerte	Distribución autocrática Práctica esporádica en una estructura rígida	Distribución aditiva Prácticas limitadas, aunque coordinadas en una estructura rígida

- Distribución *ad hoc*. Se crean estructuras de trabajo laterales y flexibles, pero se presenta una coordinación de liderazgo aleatoria, descoordinada, y consecuentemente, los beneficios que aporta beneficios limitados a la organización.
- Distribución autocrática. Las estructuras se mantienen relativamente inmodificables, pero se anima a participar y asumir responsabilidades. Al igual que en la anterior su impacto también es limitado.
- Distribución aditiva. Las estructuras son notablemente inalterables, pero se crean oportunidades para desarrollar ciertas actividades colectivas de innovación.
- Distribución autónoma. El liderazgo se basa en un destacable compromiso con la transformación, está coordinado y diseminado de tal forma que llega a incidir positivamente en el desarrollo de la organización.

En definitiva, en la investigación sobre liderazgo educativo se expone la necesidad de mejorar la escuela, y este proceso se concibe como una tarea compartida y común a todos los miembros de la misma, llamados a actuar como agentes de cambio de manera cooperativa. En este sentido, Bolívar et al. (2013) sostienen que lo que se pretende realmente mediante el liderazgo distribuido es la verdadera naturaleza del liderazgo en los centros

educativos actuales. Por tanto, y siguiendo a los mismos autores, el liderazgo es un fenómeno que se hace extensible a toda la organización y que implica construir y transformar la red de interacciones en las que se encuentran inmersos, tanto líderes, como seguidores en una situación concreta con unas herramientas y en un contexto social con unas normas, valores, procedimientos y expectativas específicas. Como argumentan Gronn (2000), Spillane, Diamond, Sherer y Coldren (2005) y Harris (2008), el liderazgo es algo que emerge precisamente de esta red de interacciones.

3.1.3. Liderazgo inclusivo

Antes de conceptualizar el liderazgo inclusivo, es preciso aclarar los términos en los que se fundamenta el mismo. Inclusión y justicia social.

3.1.3.1. Concepto de justicia social e inclusión

Autores como Ryan (2006) defienden que la justicia social debe ser el fin último al que debe apuntar la educación para conseguir un mundo mas justo para todos. Ryan (2006), Murillo y Hernández-Castilla (2014) y DeMatthews et al. (2016) argumentan que se trata de un término confuso y difícil de definir, debido a su uso excesivo y en múltiples ocasiones de forma incorrecta. Al concretar el término, tanto Bolívar et al. (2013), como Murillo y Hernández-Castilla (2014), aúnan el término justicia social, en lo que ellos denominan las tres “Rs”:

- Redistribución de bienes
- Reconocimiento de las diferencias culturales
- Representación, entendida ésta como la participación en la vida social (en este caso en la vida del centro educativo)

Estos mismos autores, señalan una serie de elementos, que debe dirigir el proceso educativo que tiene como fin justicia social:

- Fomento del autoconocimiento y autoestima entre el alumnado
- Clima de respeto ante la diversidad

- Abordaje de temáticas sobre la injusticia social que se han producido a lo largo de la historia
- Trabajo y conocimiento de movimientos sociales que luchan por un cambio social
- Despertar la conciencia social del alumnado, enfocada a crear agentes activos por el cambio social
- Pasar a la acción social, donde se pase de la teoría a la práctica en su contexto más cercano.

La justicia social, vista de forma general, engloba diferentes perspectivas y formas de abordarla (Ryan, 2006). En este caso, toma especial relevancia la vertiente referida a la inclusión, concretamente en el ámbito educativo. Por este motivo, es importante llegar a la esencia del concepto inclusión educativa, aclarando el término, puesto que como indica León, (2011), al igual que el liderazgo, la inclusión es también un concepto difícil de acotar y que, por ende, existe confusión a la hora de aplicarlo. Siguiendo a Fernández-Batanero y Hernández (2013), resulta complicado encontrar en la literatura especializada un acuerdo general y definitivo sobre el concepto de inclusión educativa. Estos autores explican esta situación por el hecho de que el propio marco teórico de la inclusión educativa se encuentra en una constante revisión y reformulación aún a día de hoy. Una de las definiciones que mejor encaja en este trabajo es la que aporta Susinos (2005), pues define la inclusión como

“un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas... todas sus propuestas exceden el ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defiende que la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar” (p.36).

El paso de la teoría a la práctica aún se resiste, pues existen diversas perspectivas que cambian de un país a otro, de un centro educativo a otro o incluso dentro de una misma escuela. Ainscow y Miles (2008) argumentan que la tendencia internacional se dirige hacia entender la inclusión educativa como *“una reforma que apoya y acoge con satisfacción la diversidad de todos los educandos”* (p.19). Como sostienen estos autores, para entender mejor el término, se ha de partir de la siguiente premisa: *“la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa”* (p.18). Ainscow y Miles (2008, p.19), refleja en su trabajo cinco

concepciones de la inclusión, pero la que cobra especial relevancia, en este caso, es la última de ellas que entiende la inclusión educativa como educación para todos.

- La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales
- La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias
- La inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión
- La inclusión como promoción de una escuela para todos
- La inclusión como Educación para todos

Acotando aún más el concepto de inclusión, éste se ha de concebir como un proceso continuo de reconstrucción y deconstrucción de la cultura escolar, prácticas de cada centro y políticas de los mismos, con el objetivo de descubrir barreras que inhiban e imposibiliten el aprendizaje y la participación del alumnado (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; León, 2011). En este sentido, no se puede entender la inclusión como un aspecto minoritario y marginal del sistema educativo, sino como parte fundamental para la construcción del sistema social deseado (Echeita, 2012). Así, Casanova (2011) afirma tajantemente que la educación, si no es inclusiva, no es educación.

Al hilo de lo anterior, la inclusión educativa se debe entender como proceso, por este motivo, Ainscow y Miles (2008), se refieren a la escuela inclusiva como escuela en movimiento, en la cual premia una vigilancia continua y una promoción constante de una actitud enfocada a la mejora de todos sus integrantes. Partiendo de estas ideas previas, Booth y Ainscow (2000) añan en seis las condiciones que caracterizan a las escuelas inclusivas, y que se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 3.1.5. Condiciones que caracterizan a una escuela inclusiva

Liderazgo eficaz	Tanto del director como de todos los integrantes de la escuela
Participación en las decisiones de la escuela	De familias, alumnado, comunidad educativa, etc.
Compromiso	Con la planificación colaborativa
Estrategias	De coordinación y cooperación
Atención y reflexión	A los potenciales de la investigación
Política de perfeccionamiento	Del profesorado que se centre en la práctica de clase

La más relevante para el presente trabajo es la consecución de un liderazgo eficaz, tanto del director como de todos los integrantes de la escuela. La participación en las decisiones de la escuela de las familias, el alumnado, la comunidad educativa, etc. El compromiso con la planificación colaborativa. Utilización y dominio de estrategias de

coordinación y cooperación. Y, por último, atención y reflexión a los potenciales de la investigación al respecto, para tomarla como guía y referente

3.1.3.2. Conceptualización del liderazgo inclusivo

Con los conceptos que componen al liderazgo inclusivo acotados, no resulta extraño señalar que el fin al que apunta este liderazgo está dirigido a conseguir una cultura inclusiva dentro de los centros educativos, enfocada a la

“creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar” (Booth y Ainscow, 2000, p. 16).

Ante la gran heterogeneidad y multiculturalidad existente en las aulas, se hace necesario alcanzar que los centros educativos sean inclusivos (Fernández-Batanero y Hernández, 2013). Para conseguirlo, resulta especialmente relevante llevar a cabo un liderazgo inclusivo (Ainscow, 2001; Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Moriña y Parrilla, 2004; León, 2012), el cual debe ser pedagógico y distribuido (González, 2008; Leithwood, et al. 2006; León, 2012; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Ryan, 2006).

Diversos autores han definido el liderazgo inclusivo, aportando ideas complementarias, no excluyentes. Essomba (2006), sugiere que es aquel liderazgo en el que el líder debe enfocar su centro de atención a las relaciones humanas, por encima de estrategias y recursos. Además de concebir la comunidad educativa como un sistema de relaciones abierto, y poder encaminar el cambio y la transformación hacia el entorno social. Por su parte, Ryan (2006) sostiene que el liderazgo inclusivo consiste en un cómputo de prácticas distintas como:

- Educar a los participantes
- Desarrollar conciencia crítica
- Alimentar el diálogo
- Hacer hincapié en la práctica de aula y el aprendizaje del alumnado
- Adoptar decisiones inclusivas

- Formulación de políticas estratégicas e incorporando enfoque de toda la escuela

A pesar de la multitud de trabajos y esfuerzos que se dedican a encontrar una definición concreta, resulta muy difícil llegar a definir un liderazgo inclusivo generalizable y universal, pues diferentes estudios sobre la temática coinciden en que no existen unas prácticas fijas, ni un tipo de liderazgo concreto que sea clave para llevar a cabo un liderazgo inclusivo, sino que se necesita agilidad y predisposición para cambiar de un estilo de liderazgo a otro, eligiendo las estrategias más afines para dar respuesta a las demandas y resolver los problemas de cada centro (Fernández-Batanero y Hernández, 2013).

Por tanto, se puede decir que el liderazgo inclusivo requiere del desarrollo de otros estilos de liderazgo, de los que ya hemos hablado anteriormente. Por ello, la clave reside en saber gestionar y aplicar cada estilo de liderazgo en su justa medida, dependiendo de la situación, contexto y capital humano con el que cuenta el centro educativo, pues como indica Hollander (2012), llevar a cabo un liderazgo inclusivo efectivo, significa trabajar con las personas, no para las personas.

A pesar de esto, Angelides, Antoniou y Charalambus (2010) concluyen que existen cinco medidas generalizables en el desarrollo de un liderazgo inclusivo:

- Implicación del profesorado en ciertas actividades relacionadas con la educación inclusiva
- Co-enseñanza entre el profesorado y el profesor de educación especial
- Promoción de una cultura colaborativa con el fin de cubrir las necesidades de todo el alumnado
- Dar igualdad de oportunidades a todo el alumnado con amor, cuidado y aceptación
- La implicación de la comunidad escolar y las familias

3.2. Liderazgo educativo exitoso

A pesar de que, como ya se ha dicho en apartados anteriores, no existe un modelo de liderazgo ideal que se pueda generalizar en todos los contextos, si existen ciertas prácticas de liderazgo que surten efectos positivos en la mayoría de los contextos (Cawelti 1987; Day et al, 2010; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; Robinson, 2007). Desde los ochenta, se viene estudiando el tema, intentando aunar dichas prácticas imprescindibles, aunque no únicas, para desarrollar lo que se denomina liderazgo educativo exitoso. En el desarrollo de este apartado y siguiendo a Wang (2018) se irá mostrando cómo un liderazgo educativo exitoso requiere de la combinación de los tres estilos de liderazgo expuestos anteriormente (pedagógico, distribuido e inclusivo).

Como afirman Leithwood et al. (2009), estas prácticas a las que nos referimos deben considerarse como un componente necesario e importante, pero no suficiente, del repertorio de un líder educativo exitoso. Siguiendo a los mismos autores, no resulta especialmente complejo describir las acciones generales de líderes exitosos en la mayoría de los centros educativos, pues existen evidencias de estudios cuantitativos de gran prestigio, que se detallarán a continuación, que han identificado un conjunto de prácticas relativamente estables en la mayoría de los contextos donde existen líderes exitosos.

Sin olvidar que el fin último del liderazgo en el ámbito educativo es mejorar el aprendizaje del alumnado y ayudar al profesorado a mejorar su labor, influyendo en motivaciones, valores, compromiso, habilidades y conocimientos, mediante la facilitación de condiciones adecuadas de trabajo (Leithwood et al., 2006), el líder educativo exitoso deberá

llevar a cabo prácticas enfocadas al fomento, desarrollo y tratamiento de cada uno de estos aspectos.

A modo de síntesis, en la tabla siguiente, se presentan las prácticas y dimensiones del liderazgo educativo exitoso que han señalado distintos autores, recogiendo estudios que van desde 1986, (Cawelti, 1987) hasta el propuesto por la National Policy Board for Educational Administration (2015).

Tabla 3.2.1. Síntesis de prácticas fundamentales para desarrollar un liderazgo educativo exitoso

<p>Cawelti (1987)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sentido de visión ○ Desarrollo de la organización ○ Soporte instruccional ○ Supervisión de los aprendizajes 	<p>Day et al. (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Definir la visión, los valores y la dirección ○ Mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje ○ Reconstruir la organización ○ Mejorar la enseñanza y el aprendizaje ○ Rediseñar y enriquecer el currículo ○ Mejorar la calidad docente, incluyendo la planificación de la sucesión ○ Construir relaciones dentro de la comunidad escolar ○ Construir relaciones fuera de la comunidad escolar
<p>Yukl (1989)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Construir una visión y establecer direcciones ○ Comprender y desarrollar a las personas ○ Rediseñar la organización ○ Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje 	<p>OCDE Pont et al. (2008) Stoll y Temperley (2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente ○ Establecer metas, evaluar y rendir cuentas ○ Administración estratégica de recursos ○ Liderazgo fuera de los límites de la escuela
<p>Leithwood (1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer rumbos ○ Desarrollar a las personas ○ Rediseño de la organización 	
<p>Álvarez (1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dimensión de proyecto ○ Dimensión de la instrucción ○ Dimensión de la formación ○ Dimensión de interacción y relaciones humanas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los directores de los centros educativos se centran en la calidad de la enseñanza y de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus centros.
<p>Conger y Kanunco (1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias para elaborar una visión ○ Estrategias para construir eficacia ○ Estrategias para el cambio de contexto 	<p>Diario oficial de la Unión Europea (2014)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Las funciones del líder deben estar definidas claramente. ○ La colaboración e integración ocupan una posición central. ○ Se gestionan recursos con eficacia y se exploran planteamientos innovadores de enseñanza. ○ Él es la figura responsable cuando se trata de introducir cambios.
<p>Leitwood et al. (2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Construir una visión y establecer direcciones ○ Comprender y desarrollar a las personas: ○ Rediseñar la organización ○ Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje 	
<p>Robinson (2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecimiento de metas y expectativas ○ Obtención y asignación de recursos de manera estratégica ○ Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum ○ Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional ○ Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo 	<p>National Policy Board for Educational Administration (2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estándar 1. Misión, visión y valores fundamentales ○ Estándar 2. Normas de ética y profesión ○ Estándar 3. Equidad y respuesta cultural ○ Estándar 4. Currículo, instrucción y evaluación ○ Estándar 5. Comunicación de cuidado y suplemento para estudiantes ○ Estándar 6. Capacidad profesional del personal escolar ○ Estándar 7. Comunicación profesional para docentes y personal ○ Estándar 8. Compromiso significativo de las familias y la comunidad ○ Estándar 9. Operaciones y gestión ○ Estándar 10. Mejora escolar
<p>Leithwood y Strauss (2008), Leitwood, Harris y Hopkins (2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer una orientación o meta de mejora compartida ○ Formación del personal ○ Rediseño de la organización ○ Gestión de un programa de formación 	
<p>Louis, Dretzke y Wahlstrom (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Compartir el liderazgo con los profesores ○ Desarrollo de relaciones de confianza entre docentes ○ Provisión de medios para la mejora de la enseñanza 	<p>Hernández-Castilla, et al. (2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Los líderes establecen la dirección o la misión del centro ○ Comprenden y desarrollan a las personas ○ Construyen la escuela como una comunidad ○ Gestionan la docencia y el currículum ○ Lideran el entorno

Tras revisar la tabla anterior, se puede observar que la mayoría de los trabajos coinciden en las prácticas que debe llevar a cabo un líder educativo exitoso, por ello no nos detendremos en describir detalladamente cada una de estas aportaciones. Nos centraremos en algunas de estas investigaciones, para acercarnos un poco más al significado de cada una de estas dimensiones, estándares y factores, que la investigación destaca como fundamentales para desarrollar un liderazgo educativo exitoso.

3.2.1. Recorrido histórico del liderazgo educativo exitoso

Cawelti (1987), destacó una serie de comportamientos que dirigidan las acciones de los directores que llevaban a cabo un liderazgo pedagógico con éxito. Las tareas a las que este autor se refería son las siguientes:

- *Sentido de visión*: el director debe conocer perfectamente la dirección que debe tomar la escuela, y transmitir esta visión con la mayor claridad posible a todos los integrantes de la misma. Esta visión debe tener como cimientos unos valores e ideales firmes en los que el líder se basa para llevar a cabo todas sus acciones. Esta tarea se concreta en las siguientes acciones:
 - Encaminar al grupo hacia el consenso
 - Analizar la información relevante, interpretar su significado para el centro educativo y darlo a conocer a sus miembros.
 - Atender a las necesidades del alumnado, buscando soluciones a posibles problemáticas.
 - Transmitir claramente la visión en la que cree a la comunidad educativa.
- *Desarrollo de la organización*. Consiste en la capacidad para facilitar la formación y el apoyo necesario a los docentes para que puedan desempeñar una labor educativa encaminada a los ideales y valores que rigen la escuela, de forma eficaz, mediante:
 - Gestión eficaz de las reuniones
 - Aportación de las estrategias y medios necesarios para facilitar la comunicación, el trabajo en equipo, la convivencia, y la implicación y participación de la comunidad educativa en la vida del centro.

- Toma decisiones de forma conjunta y compartida
 - Diagnosticar y resolver conflictos y otras posibles problemáticas
- *Soporte instruccional.* El fin último al que debe apuntar la escuela es hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, y por ende, el líder debe dominar el ámbito pedagógico perfectamente, haciendo de éste el punto de referencia para todas sus acciones. En este sentido el líder educativo exitoso debe:
- Facilitar fundamentos de enseñanza mediante la práctica
 - Proporcionar información relevante sobre la práctica docente
 - Contribuir a que el profesorado amplíe su repertorio de estrategias de enseñanza en diferentes ámbitos
 - Fomentar el desarrollo profesional del claustro.
- *Supervisión de los aprendizajes.* El líder debe diseñar programas de evaluación que le permitan conocer en qué situación se encuentra el colegio en función de los objetivos marcados, y han de utilizar los datos resultantes para plantear propuestas de mejora. Así, el líder debe:
- Fijar indicadores de la actividad del alumnado
 - Dar a conocer de forma periódica el progreso hacia el logro de las metas fijadas
 - Basarse en los datos obtenidos para planificar junto al equipo docente diferentes estrategias e intervenciones que mejoren posibles debilidades.
 - Trabajar para que los objetivos, el material y la evaluación de los aprendizajes vayan en la misma línea.
 - Asegurar que los instrumentos de evaluación que se emplean miden adecuadamente los resultados.

Posteriormente Leithwood (1994), aglutina en tres, las acciones básicas que deben regir la labor de un líder educativo exitoso. A su vez dentro de cada uno de estos grupos, diferencia tres actuaciones fundamentales y las describe. De forma gráfica y un poco más extendida, en la figura siguiente se presenta un esquema sobre la postura de este autor. Estos grupos son:

- *Establecer rumbos.* Argumenta que una de las labores más importantes para desarrollar liderazgo eficaz consiste en dar facilidades al grupo y ayudar a desarrollar una visión compartida de las metas de la organización. Las prácticas concretas para establecer rumbos se materializan en:
 - Identificar y articular una visión
 - Fomentar la aceptación de metas grupales
 - Generar altas expectativas de rendimiento

- *Desarrollar a las personas.* Según el autor, este grupo de acciones depende significativamente de los conocimientos en el ámbito pedagógico de los líderes, es decir, del liderazgo pedagógico que ejerzan. A su vez, también argumenta que depende de la inteligencia emocional de los líderes (Goleman, Boyatzis, y MacKee, 2002), y que, por ende, depende de la capacidad para conectar de manera emocional con los demás miembros de la organización ayudándolos a desarrollar recursos emocionales que pondrán en práctica en su labor docente. Las prácticas concretas para desarrollar a las personas se resumen en:
 - Ofrecer estímulo intelectual
 - Entregar apoyo individualizado
 - Proveer un modelo de actuación

- *Rediseño de la organización.* Los líderes educativos exitosos entienden sus escuelas como organizaciones efectivas. En este sentido, se aseguran de que el rendimiento de los docentes y el alumnado sea adecuado. Para esta práctica, se necesario:
 - Fortalecer la cultura escolar
 - Modificar estructuras organizacionales
 - Construir procesos colaborativos

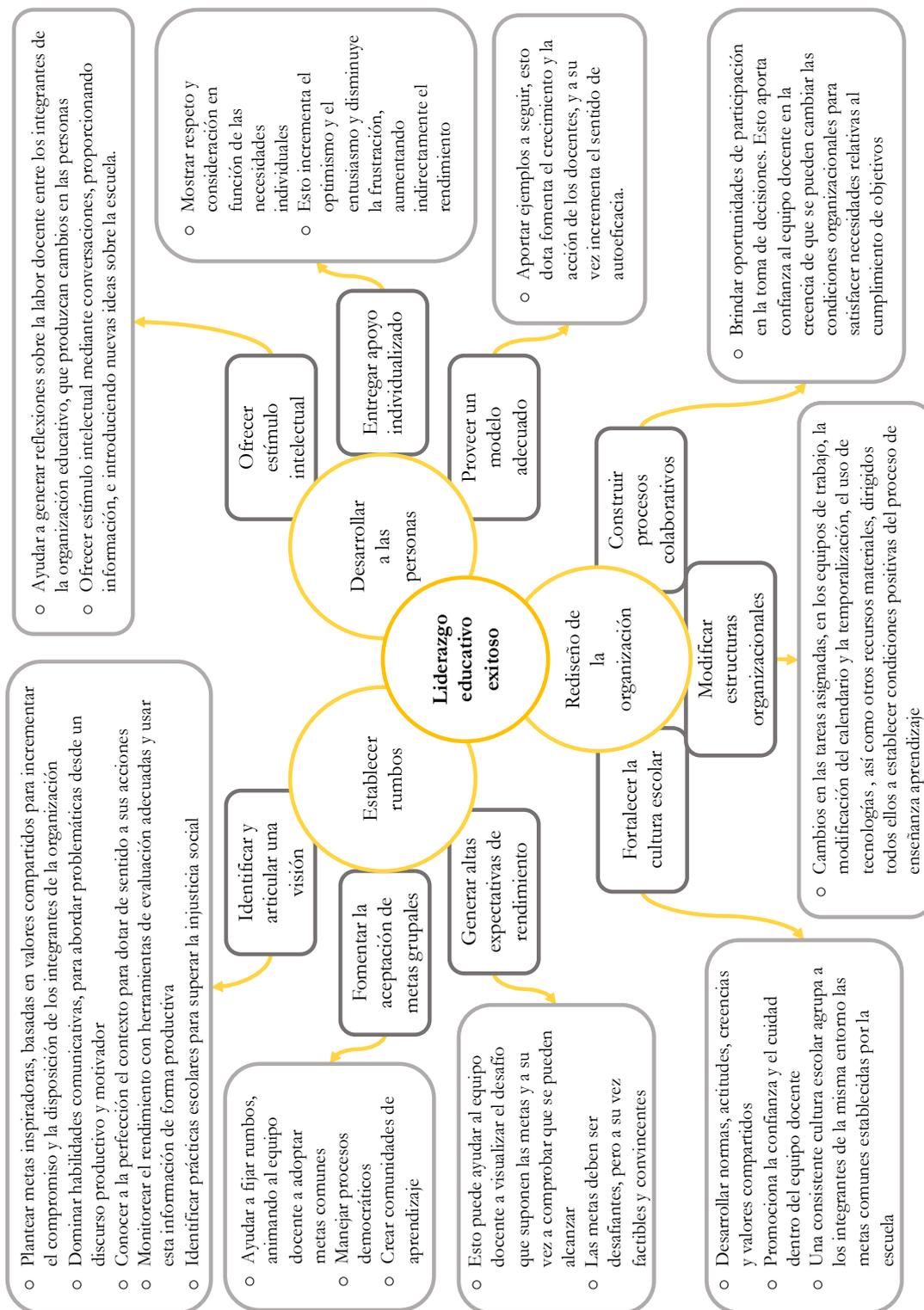


Figura 3.2.1. Desarrollo de liderazgo educativo exitoso, componentes. Adaptado de Leithwood (1994)

Siguiendo la línea, años más tarde Leithwood et al, (2006) establecen algunas modificaciones sobre lo aportado en 1994. En este caso, destacan cuatro bloques de prácticas de líderes educativos exitosos que contribuyen a mejorar la calidad de la labor docente,

independientemente del contexto en el que se encuentre la escuela. Estos bloques guardando cierta relación con la taxonomía de conductas de gestión que defiende Yukl (1989). La principal diferencia, con respecto a lo aportado previamente, radica en la incorporación de un bloque de prácticas dedicado exclusivamente a “gestionar el programa de enseñanza aprendizaje”. Este bloque de prácticas se direcciona hacia facilitar condiciones de trabajo adecuadas entre los docentes. En este caso, se centra la atención en dotar de personal para desarrollar de manera eficiente el currículum, y en disminuir en la medida de lo posible las posibles distracciones que puedan interferir en la labor docente.

Robinson (2007), basándose en estudios cuantitativos que relacionan los resultados del alumnado con el liderazgo, define cinco dimensiones del liderazgo educativo exitoso. Estas dimensiones son las siguientes:

1. Establecimiento de metas y expectativas
2. Obtención y asignación de recursos estratégicamente
3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum

Estas tres primeras, equivalen a las tres primeras que aportan Leithwood et al (2006), la novedad de la aportación de este autor consiste en que el último bloque señalado por Leithwood et al (2006) (gestión del programa de enseñanza-aprendizaje), lo dividen en los dos siguientes:

1. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente
2. Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Posteriormente, Robinson (2011) aporta una explicación de cómo y por qué cada una de estas prácticas marcan la diferencia en el proceso enseñanza aprendizaje. De las dimensiones que señala, la que mayor incidencia presentan en los aprendizajes del alumnado es la “promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente”, seguido de la “planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum”. Además de saber qué hacer, es importante conocer cómo hacerlo. En este sentido, la autora sostiene que existen tres capacidades de liderazgo transversales que se ponen en práctica en todas las dimensiones:

1. Aplicar conocimiento pedagógico relevante
2. Crear relaciones de confianza
3. Capacidad para resolver problemas complejos

De forma gráfica, esto se puede representar de la siguiente forma:

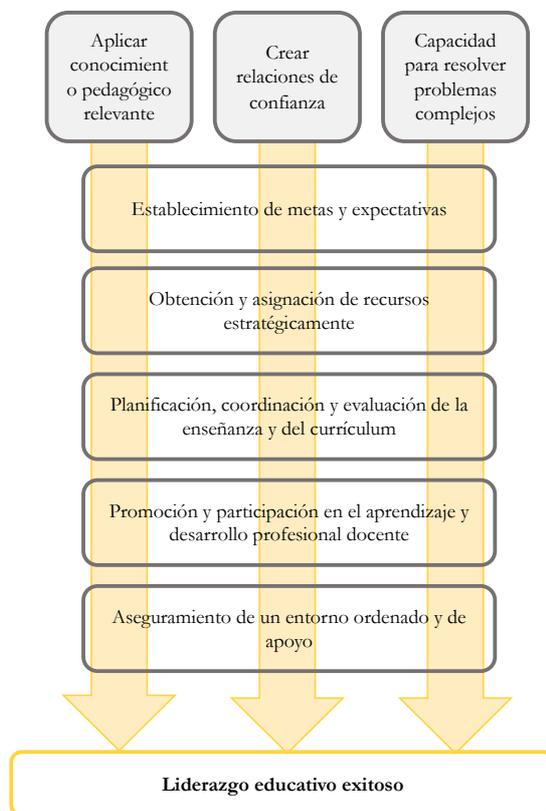


Figura 3.2.2. Dimensiones y capacidades necesarias para ejercer liderazgo educativo exitoso

Más recientemente, Day et al., (2010), han ampliado estos bloques de prácticas de liderazgo educativo exitoso, que tradicionalmente venían siendo entorno a cuatro o cinco, a un total de ocho. Estas son:

- *Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.* Se trata de una visión fuertemente sustentada sobre el conjunto de valores que comparte la escuela y que influye en las acciones de los integrantes de la organización dejando ver un claro sentido compartido de dirección y propósito al que se dirige la escuela
- *Mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje.* Los líderes deben conocer cuáles son las condiciones (instalaciones, material, acondicionamiento de aulas y espacios,

- ambiente, etc.) que se pueden mejorar para que el proceso de enseñanza mejore y que el aprendizaje del alumnado se maximice
- *Reconstruir la organización.* Es primordial que los líderes lleven a cabo cambios progresivos en la estructura organizacional, hacia modos de liderazgo horizontales. De este modo, resulta crucial distribuir el liderazgo, consiguiendo de esta forma un fomento del sentimiento de pertenencia al centro y una mayor participación por parte de los integrantes del mismo. Para conseguir una verdadera reconstrucción de la organización, es fundamental que los líderes conozcan las capacidades y habilidades del personal, pues de esta forma la asignación de responsabilidades y tareas será lo más eficiente y efectiva posible.
 - *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.* Es necesario crear un ambiente de aprendizaje en el que se incentive la innovación docente, se apoye la propuesta de nuevas iniciativas metodológicas encaminadas hacia la mejora y se busquen alternativas más eficaces. Para que los docentes asuman esta postura, es necesario incrementar la autoestima y la autoconfianza.
 - *Rediseñar y enriquecer el currículo.* Los líderes deben concebir el currículo como una forma de incrementar el rendimiento, la participación y en definitiva el aprendizaje. Por ello deben influir de forma directa en el mismo, asegurando que todo el alumnado tenga acceso al currículum ofreciéndole igualdad de oportunidades.
 - *Mejorar la calidad docente, incluyendo la planificación de la sucesión.* Los líderes tienen el deber de ofertar oportunidades formativas de diversa índole a su equipo docente, con el fin de incrementar el desarrollo profesional personal de cada uno de ellos. De esta forma se conseguirá una mayor implicación y motivación por parte de los mismos.
 - *Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.* Es fundamental promover y mantener buenas relaciones con los integrantes de la comunidad educativa, basadas en el respeto mutuo y la confianza. Resulta especialmente relevante para conseguir el máximo rendimiento, velar por el bienestar tanto profesional como personal del equipo docente. De esta forma se crearán condiciones de trabajo agradables, distendidas, eficientes y efectivas.
 - *Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.* Se deben establecer lazos de colaboración con otros centros educativos, empresas y organizaciones relevantes de la comunidad educativa e individuos, que puedan aportar conocimientos y experiencias interesantes para el aprendizaje del alumnado.

Dos años más tarde, Day y Sammons (2013), presentan este esquema para organizar las dimensiones del liderazgo educativo exitoso, situando, al aprendizaje, bienestar y rendimiento del alumnado como ejes centrales.



Figura 3.2.3. Dimensiones del liderazgo educativo exitoso según Day y Sammons (2013)

El interés por definir las tareas, prácticas y dimensiones del liderazgo educativo es tal que diversas organizaciones internacionales como la OCDE, la Unión Europea o la National Policy Board for Educational Administration se han centrado en mejorar las prácticas que componen este liderazgo, siempre con el foco de atención puesto en la mejora del aprendizaje, bienestar y rendimiento del alumnado.

En la línea de lo expuesto por otros autores anteriormente, la OCDE (Pont et al., 2009; Stoll y Temperley, 2011), aglutina en cuatro los ámbitos fundamentales para lograr un liderazgo educativo exitoso dirigido a mejorar los resultados. Estos son:

- Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente. Que se desglosa en:
 - Gestionar el currículum y el programa de enseñanza
 - Supervisar y evaluar a los docentes

- Fomentar el desarrollo profesional del profesorado
- Crear culturas de aprendizaje colaborativas
- Establecer metas, evaluar y rendir cuentas.
- Administrar estratégica de los recursos. Se refiere a todos los recursos disponibles del centro, es decir, materiales, económicos, infraestructuras y humanos.
- Liderazgo fuera de los límites de la escuela.

Por otra parte, el Diario Oficial de la Unión Europea (2014), aporta las siguientes conclusiones del consejo sobre liderazgo educativo eficaz. Acuerdan que el liderazgo educativo puede ser eficaz cuando:

- Los directores de los centros educativos se centran en la calidad de la enseñanza y de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus centros.
- Las funciones del líder deben estar definidas claramente.
- La colaboración e integración ocupan una posición central.
- Se gestionan recursos con eficacia y se exploran planteamientos innovadores de enseñanza.
- El director es la figura responsable cuando se trata de introducir cambios.

Otro organismo que aporta información sobre la temática es la National Policy Board for Educational Administration (2015), y propone 10 estándares que describen un liderazgo educativo exitoso:

- Estándar 1. Misión, visión y valores fundamentales
- Estándar 2. Normas de ética y profesión
- Estándar 3. Equidad y respuesta cultural
- Estándar 4. Currículo, instrucción y evaluación
- Estándar 5. Comunicación de cuidado y suplemento para estudiantes
- Estándar 6. Capacidad profesional del personal escolar
- Estándar 7. Comunicación profesional para docentes y personal
- Estándar 8. Compromiso significativo de las familias y la comunidad
- Estándar 9. Operaciones y gestión
- Estándar 10. Mejora escolar

Finalmente, Hernández-Castilla et al. (2017) tras una profunda revisión de la literatura, acuerdan que esencialmente, existen cinco elementos comunes que caracterizan al liderazgo educativo exitoso:

- Los líderes establecen la dirección o la misión del centro.
- Comprenden y desarrollan a las personas.
- Construyen la escuela como una comunidad.
- Gestionan la docencia y el currículum.
- Lideran el entorno

Para finalizar, es preciso mención a otra corriente de liderazgo que va en la misma línea del liderazgo educativo exitoso, pero con algunos matices. Se trata del liderazgo sostenible que defiende Hargreaves y Fink (2003). Estos autores sostienen que el liderazgo sostenible:

“importa, se propaga y dura. Es una responsabilidad compartida, que no agota indebidamente recursos humanos o financieros, y que cuida y evita ejercer daño negativo en el entorno educativo y medio ambiente de la comunidad. El liderazgo sostenible tiene un compromiso militante con las fuerzas que le afectan y crea un entorno educativo de diversidad organizacional que promueve el intercambio fecundo de buenas ideas y prácticas exitosas en comunidades de aprendizaje compartido y desarrollo” (Hargreaves y Fink, 2003: 8).

En resumen, los principios que rigen este tipo de liderazgo son muy parecidos a los expuestos anteriormente, pero con algunos matices. En este sentido, el liderazgo sostenible:

- Favorece el aprendizaje
- Asegura el éxito con el tiempo
- Mantiene y favorece un liderazgo compartido y participativo
- Trata cuestiones relativas a la justicia social, y asume un compromiso con su entorno
- Ayuda a mantener una sostenibilidad de los recursos materiales y humanos
- Desarrolla la capacidad y la diversidad ambiental

Haciendo referencia al marco legislativo vigente en España, en el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, se hacen las siguientes consideraciones referentes las competencias y actuaciones necesarias para conseguir un liderazgo educativo eficaz:

“El liderazgo educativo exige una serie de competencias específicas: compromiso profesional, habilidad de motivar, capacidad de innovar e incentivar la gestión pedagógica y tener habilidades de comunicación. Los buenos líderes educativos desarrollan una visión estratégica de sus instituciones, actúan como modelos a imitar para el alumnado, el profesorado y el personal no docente, y son la clave para crear un entorno eficaz y atractivo propicio para el aprendizaje y un clima de trabajo adecuado. Para lograr un liderazgo educativo eficaz es necesario centrar los esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, profesionalizar, fortalecer y apoyar el papel de los líderes educativos, definir claramente los roles, adoptar un enfoque colaborativo, reconocer las fortalezas y competencias de los equipos, disponer de autonomía suficiente para asignar recursos y explorar métodos de enseñanza innovadores y asumir las responsabilidades y compromisos que comporta el liderazgo”. (p. 91819)

En definitiva, y tras estudiar en profundidad las diferentes posturas que agrupan o dividen las prácticas esenciales para desarrollar un liderazgo educativo exitoso, se puede afirmar que, en esencia, se trata de las mismas prácticas y actuaciones agrupadas de diferentes formas. Como punto a resaltar, es preciso aclarar que estas prácticas no son desarrolladas por los líderes de manera continua y paralela (Leithwood et al., 2006), sino que la clave radica en ser un buen estratega utilizando cada una de estas prácticas en la situación y el momento preciso, dependiendo como ya se ha comentado anteriormente del contexto en el que se inserta el centro educativo y los recursos, tanto físicos como humanos de los que se dispone (Day et al., 2010)

3.2.2. Agentes implicados en el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso

En la línea de lo anterior, se entiende el liderazgo como algo independiente de cualquier persona y del papel exclusivo que ésta puede desempeñar (Bolívar-Botía, 2010). De esta forma, se hace necesario esclarecer cuáles son las tareas y efectos concretos de los principales agentes implicados. Se ha venido tratando a lo largo de este apartado las funciones concretas de los equipos directivos; a continuación, se trata de manera tangencial las funciones concretas que deben desempeñar los equipos docentes y las familias para que el

liderazgo educativo sea verdaderamente exitoso (que aglutine liderazgo pedagógico, distribuido e inclusivo), pues sin la colaboración de estos agentes, sería imposible alcanzarlo.

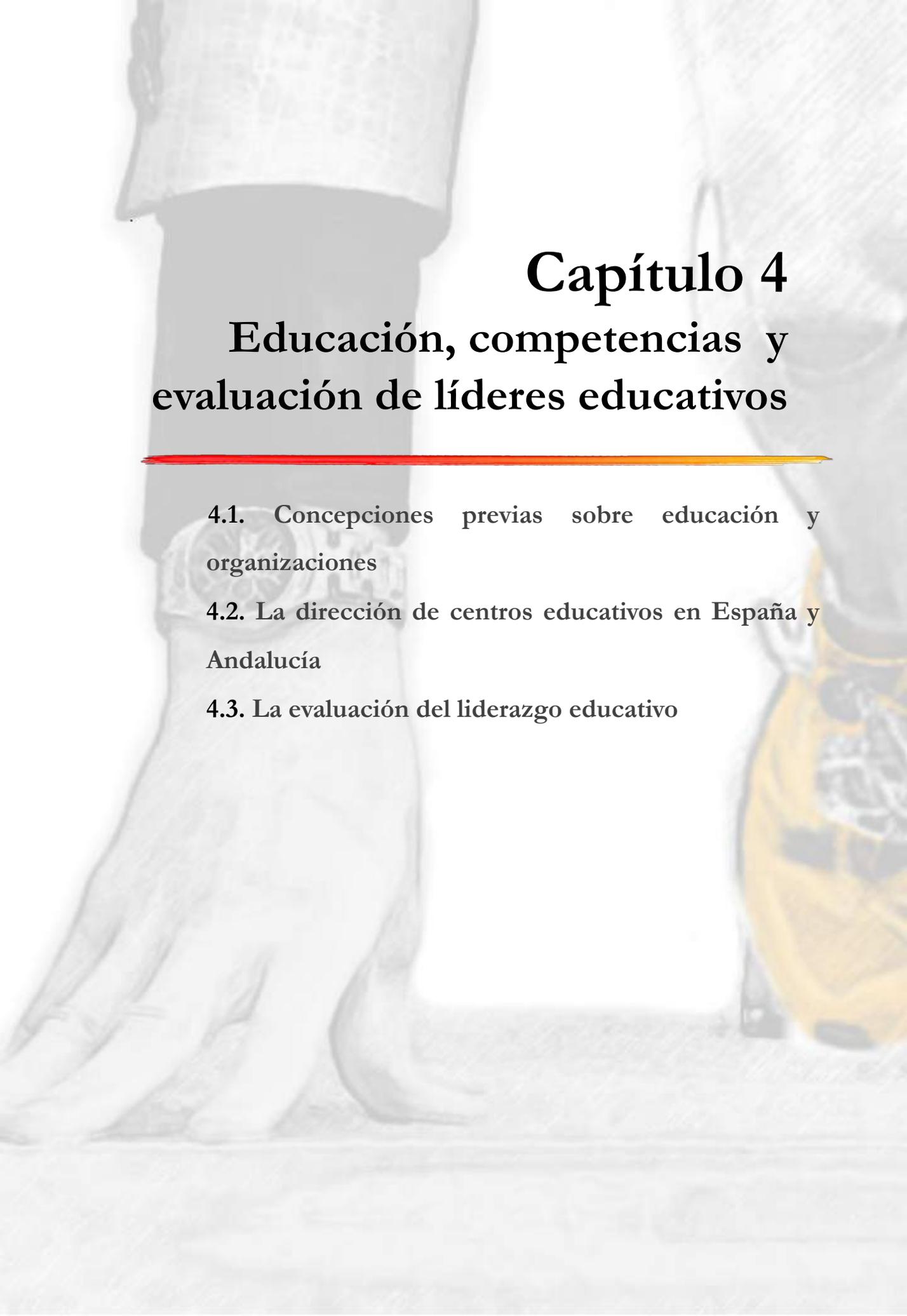
En cuanto a la labor de los docentes, diversas investigaciones argumentan la importancia que tienen éstos en la consecución de un liderazgo educativo de éxito (Day et al. 2010; Leithwood, 2009; León, 2012). A modo de resumen, las tareas que deben asumir los docentes son:

- Asumir roles de liderazgo. Es preciso que los docentes lideren subunidades escolares, que estimulen el crecimiento profesional tanto propio como el de sus compañeros, que asuman responsabilidades y proyectos, que defiendan su labor como docentes, que trabajen para mejorar las relaciones entre los integrantes de la escuela trabajando de forma cooperativa y que asuman un papel activo en la toma de decisiones dentro de la escuela (Echeita, 2012; Leithwood, 2009)
- Trabajar para conseguir un aprendizaje para todos. Es fundamental que se aporte la mejor versión de cada docente para atender las necesidades de la gran diversidad de alumnado, para ello, es preciso que los docentes de educación especial y los generalistas trabajen mano a mano, de forma coordinada y cooperativa (León, 2012).
- Dominar los aspectos pedagógicos. Se ha de tener un pensamiento abierto a la implementación de metodologías innovadoras y adoptar una postura de autocrítica constructiva a la hora de autoevaluar su propia labor como docentes (Day et al., 2010, Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

A diferencia del efecto que producen en el alumnado los equipos directivos, los docentes sí influyen de manera directa en los aprendizajes que logran. Por ello, han de ser cuidadosos a la hora de transmitir creencias, valores y formas de actuar ante determinadas situaciones (Leithwood, 2009). Los docentes son los modelos a seguir y una figura especialmente importante en el desarrollo del alumnado. Además, son los docentes los que establecen un enlace directo entre la escuela y las familias.

Con respecto a las familias, Robinson (2010) señala como evidente la importancia de la relación entre los equipos docentes y las familias, y por ello, considera fundamental la confianza entre ambas partes. En este sentido, Anderson (2010) destaca como aspecto fundamental para rediseñar la organización encaminada hacia un liderazgo educativo exitoso,

“reclutar y capacitar a padres líderes para participar en procesos de toma de decisiones” (p. 44). La realidad es que la escuela por sí sola, no puede hacer frente a la educación del alumnado, y por ello, como afirma León (2012), las familias y la comunidad educativa deben estar involucrados en el proceso educativo. Para esto, la escuela debe adoptar una postura abierta para conocer las demandas y necesidades de este colectivo y atenderlas. Además, como afirma la misma autora, se deben ir un paso más allá, creando lazos de amistad y compromiso entre padres, alumnos, maestros y equipos directivos. De acuerdo con estas premisas, las tareas que deben desempeñar las familias deberán ir dirigidas hacia la colaboración, accesibilidad, participación e interés por mejorar la educación de sus hijos/as.



Capítulo 4

Educación, competencias y evaluación de líderes educativos

- 4.1. Concepciones previas sobre educación y organizaciones
- 4.2. La dirección de centros educativos en España y Andalucía
- 4.3. La evaluación del liderazgo educativo

4.1. Concepciones previas sobre educación y organizaciones

Para entender con exactitud el presente capítulo, este punto, especifica los conceptos de educación, aclarando sus tres formas (formal, no formal e informal), y organización educativa, aclarando los tipos de organizaciones que se pueden presentar en un centro educativo y las características que presentan dichas organizaciones.

4.1.1. La educación y sus formas

Tras conocer la importancia contrastada que tiene el liderazgo, ejercido de forma adecuada en el sistema educativo, resulta evidente la necesidad de formación de buenos líderes educativos. Por ello, se presenta en este capítulo los tipos de educación que influyen en la capacitación de buenos líderes educativos: educación formal, que se recibe desde las universidades (Grado de Ciencias de la Educación, Master de Secundaria), educación no formal, mediante cursos, congresos, moocs, talleres, etc. así como, educación informal, que se da en cada situación de la vida, sin previa intención ni preparación concreta.

Antes de comenzar, es preciso tener una concepción clara de lo que es educación, y de establecer diferencias entre estas tres vías educativas para adquirir conocimientos, pues tradicionalmente han traído consigo implícitas diversas confusiones y discrepancias (Pastor, 2002).

Para entender este aspecto en profundidad, es interesante acudir a las raíces de los términos. Se recurre por ello, a los estudios realizados por Coombs en la década de los setenta, puesto que ya en esa década Coombs (1971) advierte sobre la diversidad y confusión terminológica que existe entre las diversas formas de educación. Por ello, dirige sus esfuerzos en esta investigación, así como en otras posteriores, a acotar y definir estos términos. En un primer acercamiento, el autor, divide el universo educativo en dos sectores bien diferenciados: formal e informal, y apunta que, a su vez, dentro de éste último se ha de diferenciar entre las actividades que han sido diseñadas con intención educativa expresa, mediante intervenciones pedagógicas y aquellas que no.

Tras diversos estudios preliminares, Coombs y Ahmed (1975), establecen el concepto de educación, teniendo en cuenta que la educación no se puede considerar como un proceso limitado en el espacio (la escuela) y el tiempo (los años de escolaridad), si no que se trata de *“un proceso permanente que se extiende desde los primeros años de la infancia hasta la edad adulta y que implica, necesariamente, una gran variedad de métodos y fuentes”* (UNESCO, 1977).

Con este concepto como base, Coombs y Ahmed (1975) defienden que:

- **“La educación formal:** es, naturalmente, el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad.” (p.27)
- *“Mientras que **la educación no formal:** comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.”* (p. 27)
- *“Por su parte, **la educación informal es:** un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el de una persona altamente escolarizada.”* (p.27)

En una obra posterior, Coombs (1985) establece ciertos matices relevantes. Éste, sugiere que una persona aprende de la educación informal en función de lo que le ofrece el entorno en el que vive. A este matiz, Pastor (2002), en un excelente trabajo donde se aúna el bagaje histórico que han tenido los conceptos de educación formal, no formal e informal, apunta que es pertinente añadir que cada persona aprende y aprovecha de forma distinta esta educación informal, a pesar de que se encuentren en el mismo contexto y situación, pues entra en juego también el *“grado de formación, sensibilización o conocimiento previo que tenga respecto a la experiencia informal”* (Pastor, 2002, p.529)

Prueba de la relevancia que tienen los tres tipos de educación descritos, es que el concepto de “educación” que a día de hoy sostiene el Tesoro de la educación UNESCO, aglutina a los tres tipos de educación:

Proceso por el cual una persona desarrolla habilidades, actitudes y otras formas de comportamiento consideradas valiosas en la sociedad en la que vive; cuando la educación es informal, prácticamente iguala al crecimiento; cuando ocurre en un ambiente seleccionado y controlado, puede ser formal o no formal.

Es preciso aclarar, que estos tipos de educación no son en ningún sentido excluyentes, pues pueden llegar a coexistir y darse incluso en el mismo momento de forma paralela. Es decir, todos estos tipos de educación contribuyen al concepto de “educación” en su totalidad. Con estas concepciones previas, se podría representar el siguiente esquema, en base a la gráfica propuesta por Paulston (1972) pero con cierto matiz, donde se establecen interacciones que se pueden dar entre estos tipos de educación y la “educación” en general.

En este sentido, la “educación” engloba a todos los tipos, concretamente en el ámbito educativo. La educación informal se da constantemente en la vida diaria, y, por ende, también se da en los procesos de educativos formales y no formales, se puede decir que los engloba (Pastor, 2002). En el ámbito educativo, una parte de la educación informal, es lo que se denomina currículum oculto. Por último, dentro de la educación formal, se pueden dar circunstancias, donde entre en juego la educación no formal, como apoyo para conseguir algún objetivo planteado en el currículum. Por ejemplo, cuando se da algún curso concreto dentro de las escuelas, institutos o universidad. Por eso en la gráfica aparece con una flecha unidireccional, que establece una interacción entre estos dos tipos de educación.

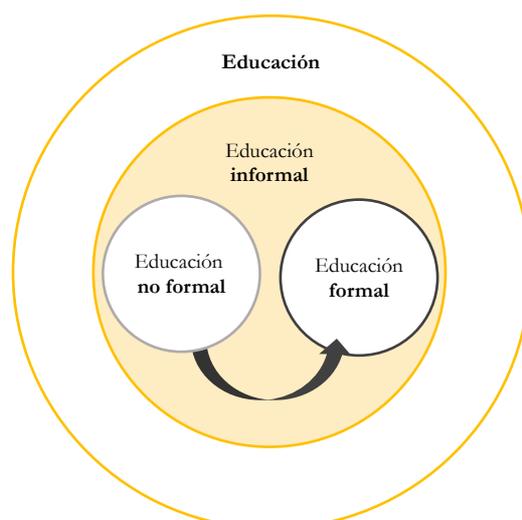


Figura 4.1.1. Tipos de educación y su influencia entre ellos. Fuente: Elaboración propia

El término educación informal, tiene especial relevancia en este estudio, pues un líder educativo exitoso debe poseer, desarrollar y combinar de manera adecuada las “soft skills” o “habilidades blandas” en cada situación o contexto. En este sentido, siguiendo a Singer, Guzmán y Donoso (2009), existen pocas evidencias de que exista un entrenamiento explícito para las soft skills dentro de procesos educativos formales, por ello el presente trabajo se centra de manera explícita en la educación informal. Concretamente, en los aprendizajes, competencias y habilidades que se adquieren en los contextos donde se practica actividad físico deportiva. El concepto y desarrollo de habilidades blandas o “soft skills” se expondrá de forma detallada más adelante.

4.1.2. Las organizaciones educativas

Resulta esencial a la hora de comprender el concepto anterior, estudiar a los centros educativos como organizaciones, conociendo de qué tipo de organización se trata, y, por ende, que funcionamiento y dinámicas desarrollan. Llevar a cabo una definición la misma resulta algo compleja, pues se encuentra presente de manera continua en cualquier situación donde existan interacciones humanas, y en cada situación, siendo conscientes de la grandísima diversidad de sociedades, culturas y formas de entender las interacciones humanas, la organización funciona de manera distinta. Siguiendo a López-Yáñez et al. (2003), la organización podría entenderse como un engranaje con diferentes piezas que desempeñan diferentes tareas, aunque todas dirigidas a conseguir objetivos previamente definidos. Según

los mismos autores, marcando como aspecto diferenciador la rigidez o laxitud de la estructura organizativa, diferencian entre:

Tabla 4.1.1. Tipos de organizaciones según López-Yáñez et al. (2003)

Organizaciones	Características
Fuertemente estructurada	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todo está encorsetado y bien definido ○ Cada integrante tiene una función concreta, conociendo en cada momento lo que tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer ○ Escasa autonomía y flexibilidad ○ Poco margen de incertidumbre. En este tipo de organizaciones se hace difícil dar solución a aspectos que se salen de su planteamiento, si no tienen disponible una solución previamente definida y afín.
Débilmente estructuradas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuentan con un alto nivel de flexibilidad ○ Mayor incertidumbre ○ Los acontecimientos inesperados y eventuales no impactan de manera significativa en su funcionamiento, pues los miembros de éstas, disponen de autonomía suficiente para adoptar conductas adaptativas.

Conociendo estas características, los centros educativos se ubicarían en un término medio entre ambas, pudiendo acuñar el término de organizaciones “medianamente estructuradas”, pues tienen características de ambos tipos. En este sentido, todo no está encorsetado, pero tampoco tiene una flexibilidad absoluta, sino que se encuentra en un término medio. Cada integrante tiene funciones concretas, pero existe un factor de incertidumbre, dentro del contexto del centro, en este sentido, los integrantes del centro educativo tienen sus funciones concretas, pero deben ser ágiles a la hora de adaptarse a situaciones concretas e inesperadas.

En cuanto a la autonomía y flexibilidad, los integrantes de un centro educativo tienen cierta autonomía, pero no se encuentran ni en un extremo donde todo está cerrado, ni pueden actuar a su libre albedrío, pues deben seguir unas directrices sistemáticamente, y dentro de estas directrices (curriculares y legislativas) tienen una autonomía concreta enfocada a adaptar el currículo, la metodología, los agrupamientos, etc. a las características del alumnado y del contexto. Por tanto, tendría una autonomía moderada que actúa dentro de unos parámetros.

Respecto a la incertidumbre, un centro educativo no es una organización cerrada donde todo tiene un guion y una respuesta concreta, pues como en cualquier organización social, en el día a día surgen imprevistos a los que hay que hacer frente de manera adaptativa y precisa, pero, por otro lado, tampoco están inmersas en una incertidumbre continua donde no se sabe qué sucederá en cada momento. En base a esto, los centros educativos tienen una planificación concreta establecida, en la cual pueden surgir imprevistos esporádicos, a los que

hay que dar solución, para volver a lo planificado y seguir los pasos planteados para conseguir los objetivos.

Por todo lo anterior, en las organizaciones educativas, se necesita el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso, donde todo no sea estricto, pero a su vez tampoco laxo, se encuentran dinamizados con una organización armónica entre lo fuertemente estructurado y lo débilmente estructurado.

A pesar de tener ciertas cualidades identificativas y diferenciadoras con respecto a otras organizaciones, los centros educativos disponen de todos los elementos clave de cualquier organización, es decir, identificación del personal, metas, herramientas, tecnológicas y relaciones jerárquicas. Pero, debido a que la meta común a todos los centros educativos es proporcionar garantías de éxito educativo de todo el alumnado, y que cada centro cuenta con una enorme diversidad del mismo, la diferencia entre unas y otras es el modo que tienen de organizarse, desarrollando en cada caso tareas de liderazgo afines a la situación. En base al trabajo de Fernández et al. (2002), se elabora el siguiente gráfico que refleja las principales características de las organizaciones educativas:

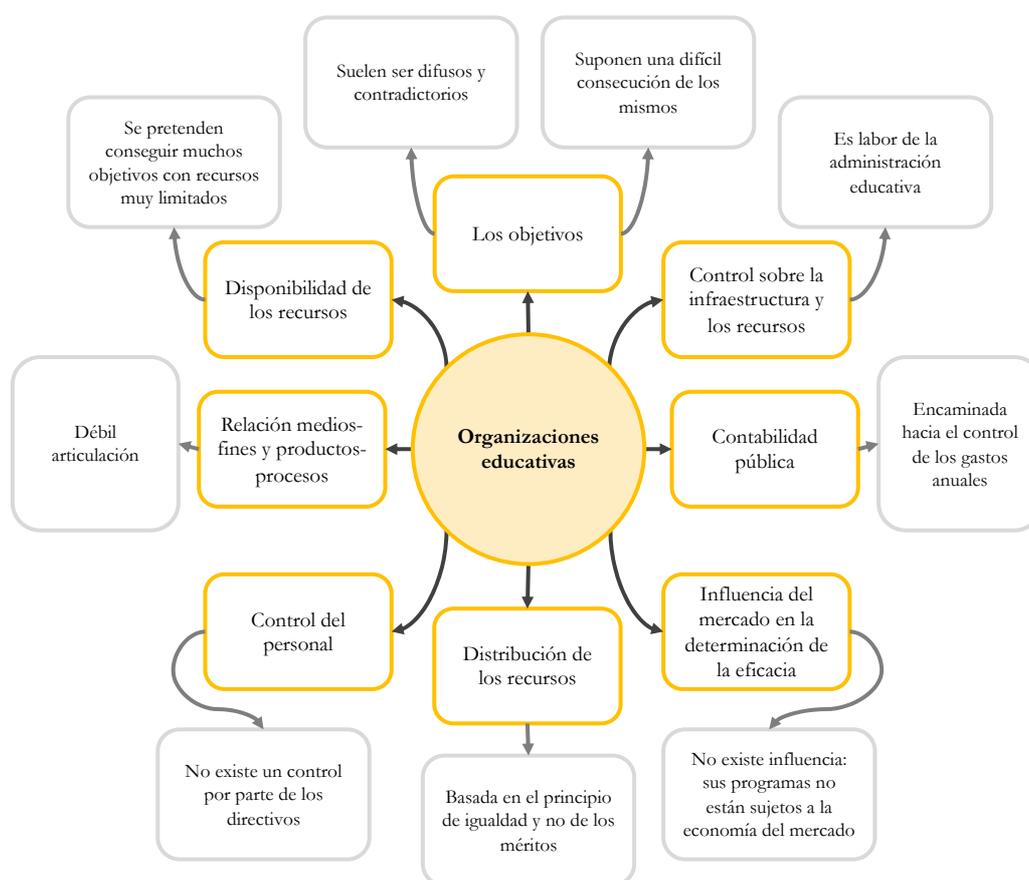


Figura 4.1.2. Características de las organizaciones educativas, en base a Fernández et al. (2002)

Como se ve en la figura, los equipos directivos de centros educativos públicos, no tienen potestad ni control sobre el profesorado, es decir, no tienen la capacidad de contratar o despedir, en el caso de que algún docente no cumpla con sus funciones. En los centros privados o privados-concertados esto no ocurre, pues el equipo directivo tiene la capacidad de contratar a más personal si se necesita o despedir a cualquier integrante del centro si no cumple con su trabajo. En este sentido, los centros educativos privados y concertados gozan de mayor libertad y autoridad.

En el caso de los centros educativos públicos, la ausencia de este control sobre el profesorado, limita a los equipos directivos en diversos ámbitos. Por ejemplo, la dirección no puede impactar de forma directa en la forma de trabajar de los docentes, pues si los docentes se niegan a colaborar, el equipo directivo no puede tomar medidas directas para obligarlos. Por ello, la capacidad de los líderes educativos de convencer y motivar a los docentes para trabajar hacia metas compartidas es fundamental (Fernández-Enguita, 2007). Vuelven a aparecer aquí las habilidades sociales. En resumen, los equipos directivos no tienen la autonomía necesaria para tomar decisiones firmes que se deban asumir por toda la comunidad educativa y que encaminen al centro hacia la mejora. Esta problemática entre dirección educativa en España y el liderazgo que se defiende por la investigación y que se debe llevar a cabo para trabajar hacia la mejora y el éxito escolar, se desarrolla más en profundidad en el apartado 4.2.4. del presente capítulo.

En este sentido, se hace necesario una redirección de las organizaciones educativas, tomando ciertas características de otras organizaciones sociales (Fernández et al. 2002), especialmente en asuntos como la formación y capacitación de los directivos, el reconocimiento de los mismos, el establecimiento de objetivos y metas más claras y concretas, y la adopción de mayor responsabilidad por los resultados.

4.2. La dirección de centros educativos en Andalucía

El presente estudio se lleva a cabo en el contexto andaluz, por tanto, dirigimos nuestra atención a la legislación nacional, y profundizamos en la normativa específica de Andalucía. Al igual que en las demás materias de educación, la dirección de centros educativo de Andalucía se enmarca dentro de las directrices que marca la LOE-LOMCE a nivel nacional. La normativa que regula la dirección de centros educativos en el contexto andaluz está compuesta por una Ley Orgánica, tres Decretos, cuatro Órdenes y dos Instrucciones (tabla 4.2.1.).

La LOE-LOMCE recoge en el Capítulo IV las directrices generales que se deben cumplir a nivel nacional sobre la dirección de los centros públicos. En el caso de los centros privados y concertados, cada centro establece unas directrices concretas, por ello en este estudio se centra la atención en las directrices que se marcan para los centros públicos. Este capítulo IV, se centra únicamente en la figura del director, dejando margen a las Comunidades Autónomas, para que regulen las funciones, competencias, etc. de los demás miembros del equipo directivo. En los subapartados que componen este punto, se describen las funciones y competencias de los equipos directivos, y de manera concreta de las figuras que lo componen, el proceso de construcción y desarrollo de los miembros del equipo directivo, especificando formación inicial y continua de los mismos que rige la normativa, de manera superficial se describe el procedimiento a seguir para acceder a la función directiva y

finalmente se hace una pequeña reflexión sobre la problemática que existe en el contexto español entre la dirección y la promoción de un liderazgo educativo exitoso.

Tabla 4.2.1. Normativa española y andaluza reguladora de la dirección de centros de Educación Primaria y Secundaria

Ley Orgánica
LEY 17/2007 , de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
Decretos
DECRETO 59/2007 , de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios.
DECRETO 327/2010 , de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
DECRETO 328/2010 , de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de Educación Especial.
Órdenes
ORDEN de 26/03/2007 , por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección.
ORDEN de 20/06/2007 , por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
ORDEN de 08/11/2007 , por la que se establece el procedimiento para la Evaluación de los Directores y Directoras en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios.
ORDEN de 02/08/2011 , por la que se regula el procedimiento para el ejercicio de la potestad disciplinaria de los directores y directoras de los centros públicos de educación no universitaria.
Instrucciones
INSTRUCCIÓN DE 02/10/2007 , de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa sobre los procedimientos de selección y nombramiento de las directoras y directores de los centros docentes públicos de Andalucía.
INSTRUCCIÓN de 26/05/2011 , de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos por la que se oferta la formación inicial para la dirección de centros docentes a otros directores y directoras que lo soliciten.

De manera general, en la LOE-LOMCE (2013) se establecen a nivel nacional unas directrices generales sobre los equipos directivos (composición, funciones, nombramiento, etc.) en este sentido, en el Artículo 131 del Capítulo IV se expone lo siguiente:

1. El equipo directivo, órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estará integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas.
2. El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente establecidas.
3. El director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo Escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese de la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario de entre los profesores con destino en dicho centro.
4. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director.

5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.

4.2.1. Funciones y competencias de los equipos directivos

Diversos autores (García Chow y Tafur, 2011; García, Poblete y Villa, 2006; López-Yáñez et al., 2003) han mostrado interés por describir las funciones y competencias que deben poseer los miembros del equipo directivo de los centros educativos de primaria y secundaria. Estos autores, señalan cinco bloques de funciones esenciales de la dirección de un centro educativo:

Tabla 4.2.2. Funciones asociadas al equipo directivo de centros educativos de primaria y secundaria

Funciones	Aclaración
Técnico-ejecutivas	Relacionadas con la planificación, coordinación, control-evaluación y gestión y administración de recursos y representación.
De gestión de recursos humanos	Vinculadas con animar y motivar a las personas que pertenecen a la comunidad educativa a establecer interacciones entre ellas, desarrollando así un buen clima de centro.
Culturales, políticas y de integración	Dirigidas a incluir e involucrar a la comunidad educativa en el proceso educativo del alumnado, así como establecer valores definidos y medidas de resolución de conflictos.
Pedagógicas	Enfocadas a la preocupación por la formación continua del profesorado y la suya propia.
De relaciones externas	Engloban a las anteriores funciones, pero en contextos diferentes al del centro.

Además de estas funciones específicas, Castro et al. (2011) apunta que, de manera general, los miembros del equipo directivo de centros educativos de primaria y secundaria se vinculan de forma directa con una serie de factores:

- Implicación en los procesos de innovación, dinamización del profesorado y mejora de resultados.
- Desempeño de liderazgo para causar una influencia en el equipo docente, con el fin de movilizarlos hacia las metas fijadas, dirigiendo así al centro hacia el cambio y la mejora
- Debido a la gran cantidad de funciones que se le otorgan, la poca formación que se tiene al respecto y las pocas retribuciones que implica, hacen de la dirección una profesión poco atractiva.
- Necesidad de un desempeño más profesional, que implique factores internos al centro como la formación, y externos como la revisión de las condiciones laborales y la evaluación.

- Necesidad de una mayor autonomía por parte de los centros educativos.
- Adopción de un carácter participativo.

A nivel nacional, la LOE-LOMCE (2013), recoge en su Artículo 132, las 17 competencias que debería tener el director:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley Orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimiento y valores de los alumnos y alumnas.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.

- k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro.
- l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.
- m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.
- n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.
- o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Teniendo esto presente, se puede asumir que la LOE-LOMCE (2013) defiende un perfil integrador y multifuncional del director. En este sentido, Estruch (2002) concluye que la viabilidad de llevar a cabo todas estas funciones depende en gran medida de dos factores fundamentales; como son los personales (formación, experiencia, cualidades personales, etc.) y los contextuales (relaciones entre el director y los docentes, acceso a la dirección, etc.).

Por otra parte, García et al. (2006) revela en su estudio qué funciones desarrolla realmente el director, y la importancia que se le da a cada una. Como principales conclusiones del trabajo, se destaca como punto de interés para el presente estudio, que las relaciones humanas son muy frecuentes y a su vez, son valoradas como importantes.

Además, se destaca que, en el momento del estudio, el perfil del director de centros educativos de primaria y secundaria a nivel nacional, es claramente administrativo, pues se sigue otorgando más importancia a las funciones técnicas y de gestión que al resto.

Siguiendo a Villa (2008), se incorpora a la lista que se ha presentado sobre competencias del director, un factor que considera clave: la competencia emocional. Esto, implica añadir al modelo expuesto otras cuatro competencias nuevas, como son la autoconfianza, autodominio, conciencia social y el sentido crítico.

En la tabla siguiente se especifican las competencias que según Villa (2008) debe poseer un director.

Tabla 4.2.3. Nuevo modelo de competencias (Villa, 2008)

Competencias	Definición
Planificación	Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, método y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazo y medios disponibles.
Pensamiento analítico	Modo de pensar que permite discriminar entre los distintos aspectos, componentes, niveles o factores que configuran una determinada realidad.
Toma de decisiones	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.
Comunicación	Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación e interlocutores con el fin de lograr su comprensión y adhesión.
Orientación al aprendizaje	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo.
Resistencia al estrés	Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita seguir actuando con efectividad.
Relaciones internacionales	Relacionarse positivamente con otras personas a través de la escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que piensa y/o se siente por medios verbales y no verbales.
Trabajo en equipo	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
Negociación	Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos.
Innovación	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales modificando (introduciendo elementos nuevos) los procesos y los resultados.
Espíritu emprendedor	Comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una necesidad, asumiendo todo el riesgo que esto acarrea.
Liderazgo	Influir sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional
Coaching	Apoyar el desarrollo personal y profesional, ayudando a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal.
Orientación al logro	Realizar actuaciones que lleven a conseguir nuevos resultados con éxito.
Autoconfianza	Utilizar adecuadamente las propias competencias, aceptando bien los retos y demostrando seguridad.
Autodominio	Gestionar las propias emociones y sus impulsos, canalizándolos de forma útil.
Sentido ético	Inclinarse positivamente hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que eso significa bien, sentido la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral.
Conciencia social	Detectar las redes sociales y las relaciones de poder importantes, para orientarlas hacia el crecimiento de la comunidad, estando disponible siempre que sea necesario.

De manera más reciente, García et al. (2011) someten a evaluación las competencias anteriormente expuestas, y reducen a dieciséis las competencias que deben poseer los directivos de centros educativos de educación primaria y secundaria.

En la tabla 4.2.4. aparecen éstas, ordenadas en orden decreciente, siendo la más valorada la “planificación y visión estratégica” y la menos considerada la relativa al “autodominio y resistencia al estrés”. El liderazgo en sí, queda en segundo lugar.

Tabla 4.2.4. Competencias establecidas por García et al. (2011)

Competencias	Definición
Planificación y visión estratégica	Desde una proyección de futuro retador y realista determinar los objetivos, prioridades, métodos y controles a corto, medio y largo plazo de forma coherente, como resultado de un análisis de las fortalezas y debilidades propias y de la organización, teniendo en cuenta las oportunidades y amenazas que se presentan.
Liderazgo	Influir sobre las personas y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. Inspirar confianza y confiar en sus colaboradores, estimular a las personas para comprometerse en los proyectos comunes.
Innovación y adaptación al cambio	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, introduciendo elementos nuevos que propicien la mejora de los procesos y los resultados. Anticipar las necesidades, prever los riesgos y generar respuestas a las contingencias.
Orientación al aprendizaje de alumnos	Planificar la actividad del centro en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje y fomentar el análisis en profundidad de los resultados escolares para orientarse a la mejora de los mismos.
Trabajo en equipo	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes, fomentando la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y el equipo docente, y planteando el trabajo individual en función de su contribución al objetivo común.
Toma de decisiones	Identificar las dificultades clave (tanto externas como de la organización) y elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.
Orientación al logro	Realizar actuaciones que llevan a conseguir nuevos resultados con éxito.
Espíritu emprendedor	Comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad asumiendo todo el riesgo que esto acarrea.
Conocimiento e implicación social	Tomar decisiones y llevar a cabo planes de acción, teniendo en cuenta las consecuencias sobre el resto de los elementos afectados. Detectar las redes sociales y las relaciones, estando disponible para generar y apoyar iniciativas de desarrollo comunitario.
Relaciones internacionales y comunicación	Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente. Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación e interlocutores con el fin de lograr su comprensión y adhesión.
Sentido de compromiso ético	Inclinarse hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que eso significa bien, sentido de la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral. Evaluar las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética y respetar los derechos de todas las personas.
Coaching/ desarrollo profesional de colaboradores	Apoyar y contribuir al desarrollo personal y profesional de los colaboradores, ayudando a identificar sus puntos débiles, a plantearse retos de mejora, y a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal. Asesorar y animar.
Orientación al desarrollo profesional del aprendizaje	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del sistema personal de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje del mismo. Analizar críticamente el comportamiento propio.
Organización y gestión del tiempo	Establecer objetivos y prioridades. Programar actividades. Delimitar funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Planificar el uso del tiempo. Coordinar y supervisar el trabajo realizado por las distintas unidades (ciclos, departamentos, comisiones...).
Participación y negociación	Fomentar la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa y tratar las diferencias que surgen entre personas y/o grupos de manera proactiva, considerando los intereses de las partes y buscando el compromiso.
Autodominio y resistencia al estrés	Gestionar/controlar las propias emociones utilizar las propias competencias aceptando los retos. Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita seguir actuando con efectividad. Trabajar en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.

En definitiva, se puede decir, que estas competencias resultan esenciales para desempeñar de forma óptima la dirección de un centro educativo actualizado y adaptado a las exigencias actuales.

Conociendo las competencias que atribuye la investigación internacional a la función directiva y las que otorga la LOE-LOMCE (2013) a los directores, de manera más concreta

en los Decretos 327 y 328 de 2010, se especifican las competencias que se asignan a nivel andaluz a directores/as y jefes/as de estudios. Las funciones de los directores/as, son prácticamente las mismas que las expuestas anteriormente (LOE-LOMCE, 2013). Por ello, se exponen en la tabla siguiente las competencias que se le asignan concretamente a la jefatura de estudios, para centros de educación primaria y secundaria en Andalucía:

Tabla 4.2.5. Competencias de la jefatura de estudios en Andalucía (Decreto 328 y 327 de 2010)

Educación Infantil y Primaria. Artículo 73 del Decreto 328/2010	Educación Secundaria. Artículo 76 del Decreto 327/2010
a) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico y controlar la asistencia al trabajo del mismo.	a) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico y controlar la asistencia al trabajo del mismo.
b) Sustituir al director o directora en caso de vacante, ausencia o enfermedad.	b) Sustituir al director o directora en caso de vacante, ausencia o enfermedad cuando no exista la vicedirección.
c) Ejercer, por delegación de la dirección, la presidencia de las sesiones del equipo técnico de coordinación pedagógica.	c) Ejercer, por delegación de la dirección, la presidencia de las sesiones del ETCP.
d) Proponer a la dirección del centro el nombramiento y cese de los tutores y tutoras de grupo.	d) Proponer a la dirección del instituto el nombramiento y cese de los tutores y tutoras de grupo.
e) Coordinar las actividades de carácter académico y de orientación, incluidas las derivadas de la coordinación con los institutos de educación secundaria a los que se encuentre adscrito el centro.	e) Coordinar las actividades de carácter académico y de orientación, incluidas las derivadas de la coordinación con los centros de educación primaria que tenga adscritos el instituto.
f) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario general del centro, así como el horario lectivo del alumnado y el individual de cada maestro y maestra, de acuerdo con los criterios incluidos en el proyecto educativo.	f) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario general del instituto, así como el horario lectivo del alumnado y el individual del profesorado, de acuerdo con los criterios incluidos en el proyecto educativo.
g) Elaborar el plan de reuniones de los órganos de coordinación docente.	g) Elaborar el plan de reuniones de los órganos de coordinación docente.
h) Elaborar la planificación general de las sesiones de evaluación.	h) Coordinar la organización de las distintas pruebas y exámenes que se realicen en el instituto.
i) Coordinar las actividades de los coordinadores de ciclo	i) Elaborar la planificación general de las sesiones de evaluación y el calendario de pruebas de evaluación o las pruebas extraordinarias.
j) Garantizar el cumplimiento de las programaciones didácticas.	j) Coordinar las actividades de las jefaturas de departamento.
k) Organizar los actos académicos.	k) Garantizar el cumplimiento de las programaciones didácticas.
l) Organizar la atención y el cuidado del alumnado en los períodos de recreo y en las actividades no lectivas.	l) Organizar los actos académicos.
m) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el Plan de Centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.	m) Organizar la atención y el cuidado del alumnado de la etapa de educación secundaria obligatoria en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.
	n) Adoptar, conforme a lo establecido en la normativa vigente, las decisiones relativas al alumnado en relación con las medidas de atención a la diversidad.
	ñ) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el Plan de Centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

En cuanto a las funciones que desempeñan los equipos directivos de centros educativos de primaria y secundaria en el contexto andaluz, en los Decretos 328 y 327 de 2010 se recoge lo siguiente:

Tabla 4.2.6. Funciones que se le otorgan a los equipos directivos en Andalucía (Decretos 327 y 328 de 2010)

Educación Infantil y Primaria. Artículo 68 del Decreto 328/2010	Educación Secundaria. Artículo 70 del Decreto 327/2010
1. El equipo directivo de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial es el órgano ejecutivo de gobierno de dichos centros y trabajará de forma coordinada en el desempeño de las funciones que tiene encomendadas, conforme a las instrucciones de la persona que ocupe la dirección y a las funciones específicas legalmente establecidas.	1. El equipo directivo de los institutos de educación secundaria es el órgano ejecutivo de gobierno de dichos centros y trabajará de forma coordinada en el desempeño de las funciones que tiene encomendadas, conforme a las instrucciones de la persona que ocupe la dirección y a las funciones específicas legalmente establecidas.
2. El equipo directivo tendrá las siguientes funciones:	2. El equipo directivo tendrá las siguientes funciones:
a) Velar por el buen funcionamiento del centro.	a) Velar por el buen funcionamiento del instituto.
b) Establecer el horario que corresponde a cada área y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente.	b) Establecer el horario que corresponde a cada materia, módulo o ámbito y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente.
c) Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesorado, así como velar por el cumplimiento de las decisiones de los órganos de coordinación docente, en el ámbito de sus respectivas competencias.	c) Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesorado, así como velar por el cumplimiento de las decisiones de los órganos de coordinación docente, en el ámbito de sus respectivas competencias.
d) Elaborar el Plan de Centro y la memoria de autoevaluación, de conformidad con lo establecido en los artículos 20.2 y 3 y 26.5.	d) Elaborar el Plan de Centro y la memoria de autoevaluación, de conformidad con lo establecido en los artículos 22.2 y 3 y 28.5.
e) Impulsar la actuación coordinada del centro con el resto de centros docentes de su zona educativa, especialmente con el instituto de educación secundaria al que esté adscrito.	e) Impulsar la actuación coordinada del instituto con el resto de centros docentes de su zona educativa, especialmente con los centros de educación primaria adscritos al mismo
f) Favorecer la participación del centro en redes de centros que promuevan planes y proyectos educativos para la mejora permanente de la enseñanza.	f) Favorecer la participación del instituto en redes de centros que promuevan planes y proyectos educativos para la mejora permanente de la enseñanza.
g) Colaborar con la Consejería competente en materia de educación en aquellos órganos de participación que, a tales efectos, se establezcan.	g) Colaborar con la Consejería competente en materia de educación en aquellos órganos de participación que, a tales efectos, se establezcan.
h) Cumplimentar la documentación solicitada por los órganos y entidades dependientes de la Consejería competente en materia de educación.	h) Cumplimentar la documentación solicitada por los órganos y entidades dependientes de la Consejería competente en materia de educación.
i) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.	i) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

Como se puede observar, estas funciones son prácticamente idénticas, a diferencias de algunos términos referente al contexto y terminología propia de cada tipo de centro educativo.

4.2.2. Formación y desarrollo de líderes educativos en España y Andalucía.

Llegados a este punto, resulta de especial relevancia dirigir la atención hacia la formación y educación de líderes educativos exitosos, pues, como ya se ha dejado claro en los apartados anteriores, liderar y dirigir un centro educativo es una tarea, cuanto menos

compleja, que necesita de una formación de base consistente y unas directrices claras hacia las que dirigirse. Siguiendo a Bolívar y Moreno (2006) indican que es necesario apostar por una formación de calidad que otorgue identidad profesional a la función directiva, a pesar de que en España esta formación se aprovecha únicamente durante el período de tiempo en el que los sujetos permanezcan en la función directiva, ya que éstos al terminar su mandato, como se recoge en la LOE-LOMCE (2013), volverán a tener su puesto como docentes. Al margen de caer en la crítica de si esta formación es suficiente, aprovechable, eficiente o efectiva, se expone a continuación lo que se recoge en la normativa española y andaluza con respecto a la formación de la misma.

Se diferencian dos períodos de formación: por un lado, la inicial, necesaria para acceder al cargo de director, y la formación permanente o de actualización de competencias directivas, para renovar conocimientos dirigidos hacia las tendencias más actuales.

A nivel nacional, en el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, se detallan las características que han de tener los cursos de formación sobre el desarrollo de la función directiva. De esta forma, en su artículo 2, se exponen las características generales de los cursos de formación y de los de actualización de competencias directivas:

1. Los cursos deberán estar dirigidos a la adquisición de las competencias necesarias para ejercer las funciones propias del puesto de director o directora de los centros docentes públicos que impartan las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
2. Los cursos de formación y de actualización de competencias directivas comprenderán una parte teórica y una parte práctica, y tendrán una estructura modular de duración variable de acuerdo con los contenidos de los módulos.
3. Como parte del módulo «Proyecto de dirección», los participantes deberán elaborar un proyecto de dirección para un centro docente que contemple un análisis de la situación, las áreas de mejora, los objetivos del proyecto, los planes de actuación, su temporalización, los recursos y la organización del centro y los indicadores para evaluar los resultados. El proyecto de dirección deberá incorporar el desarrollo de las competencias profesionales y de liderazgo educativo contempladas en los módulos.

4. Los participantes podrán realizar bien los cursos impartidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o bien los cursos que impartan las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, en el marco de lo dispuesto en este real decreto. Tanto los cursos impartidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como los impartidos por las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, tendrán validez en todo el territorio nacional.
5. La duración mínima de los cursos de formación será de 120 horas que incluirán todos los módulos troncales. Quedan excluidos de este cómputo los módulos específicos que puedan establecer las Administraciones educativas. La duración mínima de los cursos de actualización de competencias directivas será de 60 horas, que incluirán todos los módulos troncales. Quedan excluidos de este cómputo los módulos específicos que puedan establecer las Administraciones educativas. Los cursos podrán ser realizados en un solo bloque que acumule todos los módulos, o mediante la acumulación de módulos del mismo curso separados en el tiempo en un máximo total de dos años.
6. Los cursos de formación superados tendrán una validez indefinida. No obstante, una vez transcurrido el plazo de ocho años desde la expedición de la certificación correspondiente, deberá llevarse a cabo la actualización de los contenidos sobre los que se ejercen las competencias necesarias para el ejercicio de la función pública docente, mediante la superación de los cursos de actualización de contenidos correspondientes. Dicha superación de un curso de actualización de contenidos en ningún caso será necesaria para la renovación del nombramiento de directores, pero podrá ser tomada en cuenta como mérito en los procedimientos de selección de directores.
7. Los cursos observarán la normativa en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal en lo que respecta a la evaluación, metodología, organización, recursos materiales y humanos, y espacios y equipamientos.

De forma más concreta, en el anexo I del citado Real Decreto, se especifican las habilidades y conocimientos teóricos que se deben de desarrollar al adquirir las competencias genéricas y específicas de dichos programas de formación inicial y de actualización de competencias directivas.

Tabla 4.2.7. Habilidades y conocimientos teóricos que se desarrollan tras la adquisición de competencias generales y específicas en los programas de formación (Anexo I del Real Decreto 894/2014)

Habilidades a desarrollar tras la adquisición de las competencias generales	Habilidades a desarrollar tras la adquisición de las competencias específicas, y sus conocimientos teóricos
a) Habilidades de liderazgo y fomento del trabajo en equipo.	a) El marco normativo aplicable a los centros docentes.
b) Habilidades de motivación.	b) El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
c) Habilidades para la gestión de la información y la toma de decisiones.	c) Gestión administrativa y económica.
d) Habilidades de comunicación.	d) Dirección y gestión de los recursos humanos.
e) Habilidades para la gestión de conflictos y la convivencia.	e) Gestión de documentos institucionales.
f) Habilidades para la organización, gestión y coordinación de un centro docente.	f) Organización de tiempos y espacios.
g) Habilidades de dirección estratégica: planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos.	g) Participación de la comunidad educativa y la promoción de la imagen externa.
h) Habilidades de control y supervisión.	h) Gestión institucional.
i) Habilidades para la gestión del cambio y la innovación	i) Evaluación, los planes de mejora y el fomento de la calidad del centro.

De manera concreta, en el Anexo II y III del presente Real Decreto, se recogen los módulos que, como mínimo, deben estructurar los programas de formación (inicial) y de actualización de competencias directivas, respectivamente:

Tabla 4.2.8. Módulos que deben contener como mínimo los programas de formación y actualización de las competencias directivas

Anexo II. Formación (inicial)	Anexo III. Actualización
1. Módulo I. Marco normativo aplicable a los centros docentes.	1. Módulo I. Actualización sobre el marco normativo aplicable a los centros docentes.
2. Módulo II. Organización y gestión de centros docentes.	2. Módulo II. Gestión de los planteamientos institucionales.
3. Módulo III. Gestión de los recursos del centro docente.	3. Módulo III. Gestión eficiente y eficaz de los recursos del centro docente.
4. Módulo IV. Factores clave para una dirección eficaz.	4. Módulo IV. Factores clave para una dirección eficaz.
5. Módulo V. Rendición de cuentas y calidad educativa.	5. Módulo V. Rendición de cuentas y calidad educativa.
6. Módulo VI. Proyecto de dirección.	6. Módulo VI. Proyecto de dirección.

De manera concreta, en Andalucía, en la Orden de 20 de junio de 2007 se regula la formación inicial para la dirección de centros públicos. Por la relevancia que tiene en este trabajo la parte de interacciones sociales de la formación, nos centramos en el punto 4 del Artículo 2, de esta Orden dedicado estos aspectos, pues como se puede apreciar, los directivos en formación deberán:

- a) Participar en grupos de trabajo con compañeros y compañeras y personas que tutelen la formación.
- b) Reunirse periódicamente con la persona que ejerza la tutela.
- c) Asistir a los cursos, jornadas y encuentros que organice el Centro del Profesorado
- d) Participar en redes profesionales de dirección.

Se aclara en este punto que, en todas estas actividades, y en especial en los grupos de trabajo, participarán también miembros de los equipos directivos (jefes/as de estudios y secretarios/as).

En el Artículo 5 de esta Orden, se especifican los 4 objetivos principales que deben perseguir los programas de formación inicial:

- a) Proporcionar las herramientas conceptuales básicas que permitan iniciarse en el ejercicio de la dirección y entender la realidad para afrontar los problemas que la caracterizan.
- b) Desarrollar habilidades y recursos para programar las actuaciones encaminadas a transformar y mejorar la realidad escolar, desde la atención a sus problemas.
- c) Compartir buenas prácticas con compañeros y compañeras que tengan una trayectoria reconocida en el ejercicio de la dirección.
- d) Crear redes profesionales para el ejercicio de la dirección.

Por último, se exponen a continuación los contenidos a trabajar en los programas de formación inicial de directivos, que se recogen en el Anexo I de la presente Orden:

- La dimensión político-institucional de la enseñanza.
- Proyección normativa.
- La organización del centro escolar.
- El currículo como selección, distribución y valoración del conocimiento.
- Los alumnos.
- La participación de otros agentes educativos como ejercicio de un derecho ciudadano.
- La dirección como construcción de sentido.
- Operaciones implicadas en la conducción del centro educativo y estrategias básicas para la gestión escolar.
- Respuestas organizativas al tratamiento de los conflictos.
- Las diferentes formas de la responsabilidad y el control democrático.
- Innovación desde la coherencia y la autonomía del centro.
- La coeducación.

Todo este proceso de formación de directores/as, viene justificado por las exigencias que se presentan en el contexto español para acceder a la dirección educativa. Ésta se regula por la LOE-LOMCE (2013) en su Capítulo IV. “Dirección de los centros públicos”, más concretamente, desde el Artículos 133 al Artículo 137. En la línea de un liderazgo educativo exitoso, un aspecto esencial para ejercerlo, es tener un buen conocimiento del currículum y tener un dominio considerado de metodología didáctica. En definitiva, tener competencias pedagógicas. Este aspecto, en el contexto español, así como en el andaluz, está en parte asegurado, pues para acceder a la función directiva, como se expone en el Artículo 134 de la LOE-LOMCE (2013), se ha de haber impartido docencia como funcionario de carrera, durante un período de, al menos, cinco años, se tiene que estar en posesión del certificado acreditativo de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, (que cumpla con los criterios de lo expuesto en el apartado anterior), y además, presentar un proyecto de dirección que contenga los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo. Con respecto a estas directrices, existen algunas excepciones, para centros educativos de primaria y secundaria más pequeños (con menos de ocho unidades) y otros centros que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas, con menos de ocho profesores.

A pesar de tener, conocimientos pedagógicos, por haber ejercido como docente, y otros básicos sobre la dirección, adquiridos en el curso de formación de directores/as, el formato de dirección en España está encorsetado y limita considerablemente el que los directivos puedan ejercer verdaderamente un liderazgo educativo exitoso, con todo lo que éste conlleva, pues como se expone más detalladamente en el siguiente punto, existen barreras importantes.

El hecho de que los directivos españoles están poco formados en labores de liderazgo y dirección de centros, se hace patente en el informe TALIS (2013), donde se detalla en el mismo que con respecto a la formación y participación en cursos sobre liderazgo, así como sobre dirección escolar, en España un 17,3% de los directores nunca han participado en programas o cursos de formación para la dirección y un 40,7% no ha recibido cursos de formación sobre liderazgo educativo. En este sentido, la OCDE señala que España se encuentra por debajo de la media de los demás países participantes en esta evaluación sobre formación de directores. En contraposición a este resultado, se expone en el mismo informe

que se hace frente a esta carencia de formación con los años de experiencia en el cargo, que para España es de unos ocho años de media.

En este sentido, se ha de caminar hacia nuevas direcciones que se adapten a las demandas y necesidades actuales, con formación específica sobre liderazgo educativo exitoso y en consecuencia en todos los factores y funciones que lo definen. En la línea de lo que defiende TALIS (2013), una de las principales responsabilidades de un director es promover, conseguir y mantener un ambiente escolar en el que el equipo docente pueda enseñar de forma eficiente y eficaz y que el alumno consecuentemente aprenda. En este sentido, el dominio de habilidades sociales es esencial.

4.2.3. Problemática entre el modelo de dirección en España y el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso

Tras acotar conceptualmente el término liderazgo educativo exitoso y conocer las funciones y competencias que deben desarrollar los directivos para dirigirse a desarrollar este tipo de liderazgo, es preciso contemplar la realidad que se vive en las escuelas e institutos de España. Lo cierto es que estos directivos se enfrentan a una serie de barreras que limitan el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso.

En lo que respecta al sistema educativo español, para que el modelo de dirección de centros educativos se dirija hacia las tendencias internacionales, lo ideal sería dirigirse hacia una profesionalización de la función directiva (Pont et al. 2009), pues en la línea de lo expuesto por Bolívar y Moreno (2006) se necesita otorgar a los directivos una formación de calidad, que consecuentemente permita dotar a la función directiva de una identidad profesional.

En este sentido, a excepción de España y Portugal, todos los países democráticos del mundo, poseen modelos directivos profesionales no electivos, y a pesar de ello, no supone una asociación con aspectos autoritarios o antidemocráticos, como se podría pensar, pues se entienden como una profesión vinculada, pero diferenciada de la función docente. Por ello, el modelo de dirección que está instaurado en estos dos países está considerado como corporativista (Fernández-Enguita, 2007) y no profesional (Estruch, 2002), aspecto que implica diferentes dificultades a la hora de desarrollar funciones concretas del liderazgo

educativo exitoso. Bolívar (2012), expone que diversos estudios a nivel nacional e internacional han estudiado este fenómeno, al que llaman (excepción ibérica), y que todos concluyen que este sistema no funciona. A día de hoy, esta problemática en España aún no se ha solucionado. Por ello, este mismo autor, sostiene que para que se pueda desarrollar un liderazgo educativo exitoso plenamente en el contexto español, se necesitan cambios que puedan afectar a dimensiones como:

- Proceso de selección del director
- Hacer del liderazgo una profesión atractiva
- Formación para la dirección adecuada y profesional
- Cambios en la organización de los centros hacia una mayor autonomía
- Creación de comunidades de aprendizaje con una visión común

Investigaciones (Rodríguez, Rodríguez, Artiles, Aguiar y Alemán, 2013; Serrano y Martín-Cuadrado, 2017) desarrolladas en España al respecto, detallan una serie de problemáticas concretas con las que deben coexistir los directivos en este país, y como se puede comprobar, van en la línea de lo expuesto por Bolívar (2012).

Rodríguez, et al. (2013) en su estudio realizado en 170 centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, destacan como principales dificultades a las que se deben enfrentar los directivos el primer año en el cargo las siguientes:

- Limitado tiempo para las tareas de dirección
- Dificultad para la innovación escolar
- Las tareas administrativas
- Conseguir la cooperación de padres y profesores

Por su parte, Serrano y Martín-Cuadrado (2017) en su investigación realizada en Cataluña, concluyen que las principales problemáticas y dificultades a las que se han de hacer frente son:

- Desinterés del profesorado por ocupar el cargo
- Sistema de acceso al cargo
- Grado de estabilidad en el cargo

- Escasa formación requerida para desempeñar labores de dirección
- Estilos de liderazgo centrados en la gestión burocrática y la administración
- Excesiva carga de trabajo centrada en su mayoría a la elaboración y actualización de documentos institucionales, dejando en un segundo plano el liderazgo pedagógico
- Escaso rendimiento de cuentas
- Atención a las familias de forma más cercana y directa

Siguiendo a Estruch, (2002), Álvarez, (2007) Arias y Cantón (2006), se pueden diferenciar cuatro modelos de dirección: modelo francés, modelo británico, modelo escandinavo y modelo alemán. Cada sistema educativo es diferente y, por ende, su modelo directivo, pero a pesar de ello, existen puntos de encuentro entre ellos:

- El director tiene gran capacidad de decisión
- Es un elemento clave para conseguir la eficacia del sistema educativo

Tras analizar profundamente cada uno de esos sistemas educativos y modelos de dirección, Arias y Cantón (2006) y Moos, Johansson y Day (2011) señalan que España no debe perder de vista las experiencias nórdicas como punto de referencia.

Con esta idea, pensamos que se necesitan cambios a nivel personal de los directivos, fomentando los procesos formativos de calidad que otorguen conocimientos y competencias claves a los directivos para poder desarrollar todas las funciones descritas anteriormente con éxito. Pero la capacitación de los directivos no tendría sentido, sin la modificación del sistema educativo, pues sin ésta, muchas de las funciones a las que se han hecho referencia en este capítulo, estarían muy limitadas. Por ello, para conseguir desarrollar un liderazgo educativo exitoso, el sistema educativo debe apostar por un modelo profesional, con todas las características que éste conlleva. El cual incidirá de forma más directa y eficiente en la formación y capacitación de directivos, consiguiendo de esta forma directivos más competentes, motivados y con un abanico de posibilidades de acción mucho más amplio. En la figura siguiente se representan los factores que inciden positivamente en un modelo profesional, y a su vez en un liderazgo educativo exitoso, así como las principales modificaciones que se deben llevar a cabo de forma paralela, pues una sin la otra, carecerían de sentido y eficacia.

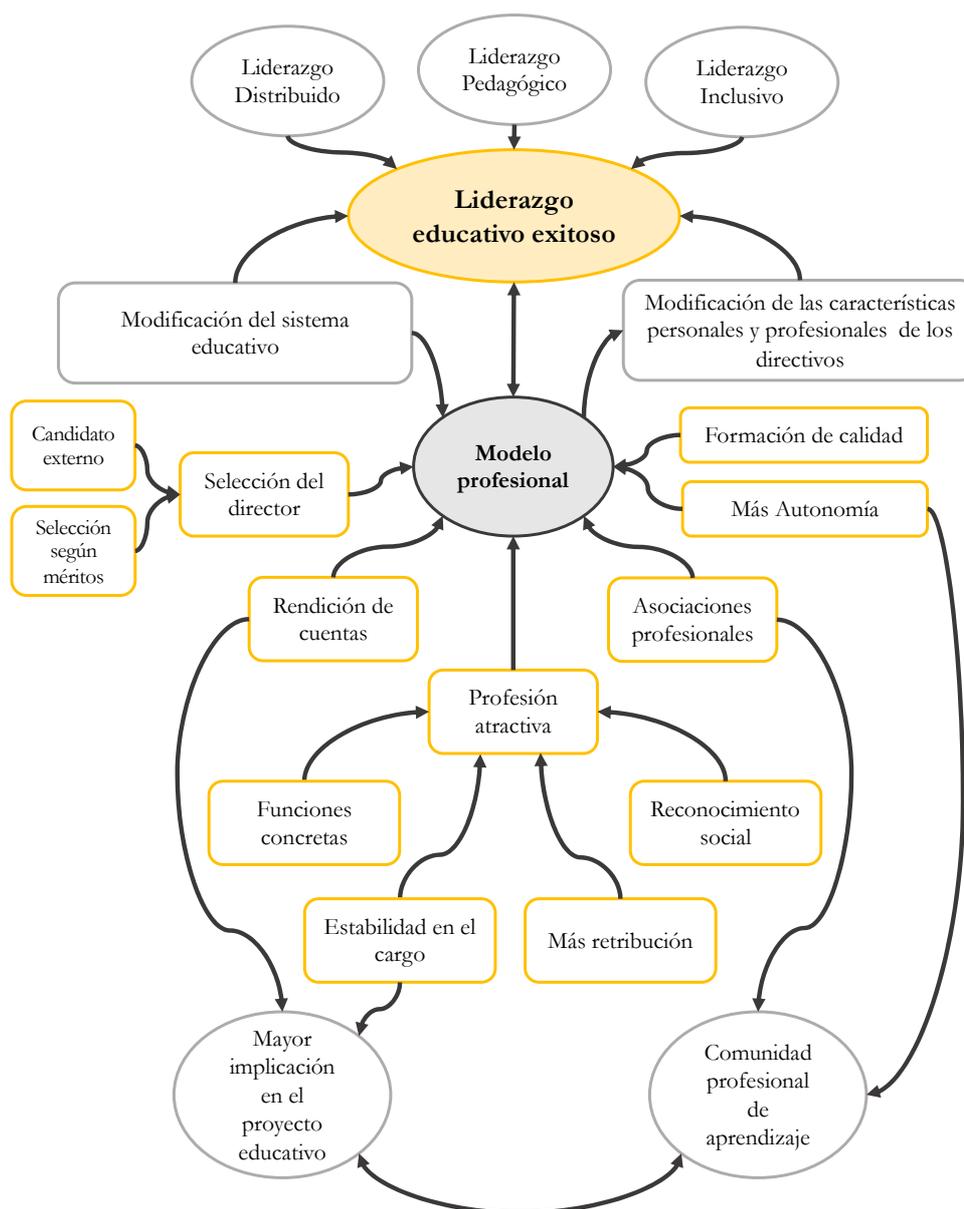


Figura 4.2.1. Factores que influyen positivamente en un modelo de dirección profesionalizado. Fuente: elaboración propia

El presente trabajo se centra de forma directa en las modificaciones de las características de las personas que ejercen la dirección y la jefatura de estudios de centros educativos, pero para que las modificaciones personales tengan un efecto significativo, es preciso conocer las modificaciones institucionales que se necesitan para poder sacar el máximo partido a las características personales de los directivos, así como de su proceso formativo.

Como se puede apreciar en la figura 4.2.1., las medidas que se deben adoptar en este plano institucional son:

- Endurecimiento del proceso de selección del director, basado en capacidades y méritos aportados, donde se garantice una imparcialidad y objetividad mediante candidaturas externas
- Rendición de cuentas
- Hacer del liderazgo de la dirección algo atractivo mediante:
 - Una mayor concreción de las funciones directivas
 - Mayores retribuciones económicas, en base a las responsabilidades asumidas
 - Estabilidad en el cargo, que permita incrementar el sentido de responsabilidad e implicación
 - Mayor reconocimiento social
- Creación de asociaciones profesionales con otros centros y entidades del contexto educativo
- Otorgar mayor autonomía a los centros, que les permitan tener mayor libertad de acción
- Establecer una formación de calidad, que permita entre otras cosas, saber gestionar una mayor autonomía en la dirección del centro.

4.2.3.1. Cualidades personales de los líderes educativos exitosos

Como afirman Weinberg y Gould (2010), y como se representa gráficamente en la figura anterior los rasgos, habilidades y competencias personales de los líderes, por sí solas, no darían explicación al liderazgo educativo exitoso y por tanto, no se pueden considerar como el único factor influyente, pero sí uno de los más importantes para que se instaure y se desarrolle un liderazgo educativo exitoso. En este sentido, para trabajar en la línea de liderazgo educativo exitoso anteriormente descrita, el equipo directivo precisa una serie de características y habilidades específicas que, por suerte, no son innatas.

que el liderazgo que se ejerce, es percibido por los seguidores, de esta manera, siguiendo la teoría de la identidad social, una persona tiene mayor posibilidad de identificarse y ser identificado como líder, si éste se identifica fuertemente con su grupo (Pierro, Cicero, Bonaiuto, van Knippenberg y Druglanski, 2005; Lumby, 2006; Zaccaro et al., 2018), en este caso con su centro educativo.

Como afirma Zaccaro, LaPort y Jose (2013), el estudio sobre las diferencias individuales que contribuyen al liderazgo es uno de los temas de investigación más antiguos en este campo de estudio. De hecho, estos autores hallan las primeras revisiones al respecto entorno a los años 20 y 30. Durante las últimas tres décadas, diversos modelos, cada vez más complejos, sugieren cómo las diferencias individuales de los líderes pueden asociarse con los resultados de liderazgo. En este sentido, se pueden citar la taxonomía de comportamiento de liderazgo funcional de Fleishman, et al. (1991), mediante la cual se proporcionó una base para la especificación de los rasgos y atributos del líder. Posteriormente Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs y Fleishman (2000), crearon un modelo de procesos y comportamientos propios del líder en base a la taxonomía anterior. Finalmente, Zaccaro Kemp y Bader (2004), ampliaron el enfoque para aportar patrones integrados de atributos del líder, que tienen influencia directa en el liderazgo. Esta influencia, como apunta Judge, Piccolo y Kosalka (2009), se producen en dos vertientes opuestas, es decir, positivos (brillantes) o perjudiciales (oscuros), por ello, se ha de prestar especial atención a las características del líder y cómo orientarlas.

En resumen, desde 1986 hasta nuestros días, se han realizado revisiones y meta-análisis muy relevantes sobre la personalidad de los líderes en función de diferentes variables como la motivación (Bono y Judge, 2004; DeRue, Nahrgang, Wellman y Humphrey, 2011; Judge, Bono, Ilies y Gerhardt, 2002; Lord, Valler y Alliger, 1986; Stewart y Roth, 2007), habilidades sociales (Day, Schleicher, Unckless, y Hiller, 2002; Harms y Crede, 2010), sexo (Eagly, Johannesen-Schmidt, y van Engen, 2003) o inteligencia, (Judge, Colbert, y Ilies, 2004).

En este sentido, diversos trabajos (Day y Leithwood, 2000; Mumford et al., 2017; Zaccaro, et al. 2004; Zaccaro et al. 2018) asocian ciertos “rasgos”, tanto cognitivos como afectivos, con el liderazgo efectivo. Para estos autores, algunos de estos rasgos cognitivos son la inteligencia, el conocimiento pertinente para afrontar los desafíos que se presentan en la organización o la capacidad para resolver problemas. De la misma manera, los rasgos afectivos asociados al liderazgo efectivo están relacionados con aspectos de la personalidad, la motivación y las destrezas de valoración social. Algunos ejemplos de estos rasgos son: estabilidad emocional, extroversión o proactividad (ser una persona asertiva, sociable, activo, comunicativo), persistencia y perseverancia (ser una persona orientada a los logros, trabajadora, concienzuda), buen carácter, (ser una persona respetuosa, confiada, flexible, cooperadora), curiosidad (ser una persona abierta a la experiencia, imaginativa, original,

amplia de mente), optimistas, positiva y resolutiva (con una alta capacidad de resolver problemas). Además, demuestran una gran dosis de confianza en sí mismos y un alto grado de autoeficacia como líder.

Leithwood et al. (2009) recogen que los líderes exitosos tienen perfiles motivacionales que se caracterizan por la necesidad de dominio y poder, la afiliación, el rendimiento y la responsabilidad. Específicamente en el ámbito educativo, como afirman los mismos autores, los líderes educativos exitosos se caracterizan por ser personas apasionadas por su trabajo, altamente motivadas y muy comprometidas emocionalmente. Gran parte de estos líderes, son personas muy enérgicas, con mucha determinación, perseverantes y trabajadoras. Por su parte, Castro et al. (2011) añaden una serie de capacidades que los líderes educativos exitosos deben dominar: Trabajo en equipo, habilidades comunicativas, toma de decisiones, adaptación a los cambios, gestión eficaz de conflictos, control emocional, innovación, tolerancia, equidad, flexibilidad ideológica, autoridad serena, visión prospectiva, autocrítica y responsabilidad con los compromisos.

Otra de las características de los líderes educativos exitosos es la destreza de evaluación social, es decir, la capacidad que tienen estas personas para comprender los sentimientos, conductas y pensamientos propios y de los demás, y actuar en función de dicha comprensión (Leithwood et al., 2009). Las destrezas de evaluación social de los líderes exitosos se identifican en un amplio abanico de estudios, recogiendo una alta capacidad de auto monitoreo e inteligencia social y emocional. Así, Brinia, Zimianiti y Panagiatopoulos, (2014), argumentan que una de las cualidades más importantes de los líderes educativos exitosos es una inteligencia emocional elevada.

La inteligencia emocional toma especial relevancia como rasgo definitorio de los líderes educativos exitosos. Para entender la importancia de este tipo de inteligencia, veamos la línea que plantea Leithwood (2009), tras una amplia revisión de evidencias científicas:

- Las emociones de los profesores tienen una gran influencia en los diversos procesos de enseñanza aprendizaje;
- Las condiciones laborales que presenta el centro, tienen una gran influencia sobre dichas emociones;

- El liderazgo escolar, en especial el ejercido por los directores, es uno de los elementos más influyentes, directa o indirectamente, en las condiciones laborales influyentes en las emociones de los profesores;

Con estas tres premisas, se puede apreciar la línea que conecta la importancia de la inteligencia emocional del líder educativo, con el bienestar de los profesores y, a su vez, con el rendimiento académico. Así, Day y Leithwood (2000) sostienen que el buen humor, la apertura ante nuevas ideas, la sensibilidad emocional, las demostraciones de cuidado hacia el alumnado y equipo docente, la confianza y las expresiones de optimismo, son factores muy influyentes en los sentimientos de los profesores y, por ende, en el buen funcionamiento del centro educativo enfocado hacia el logro de los objetivos planteados.

4.2.3.2. Formación y calidad

Como se ha visto en el punto anterior, la formación que reciben los directores en España, tanto inicial como continua, es escasa, pues si se quiere caminar hacia un sistema profesionalizado para crear un contexto ideal y desarrollar liderazgo educativo exitoso, la formación debe ser mucho más compacta y desarrollada, profundizando en cada uno de las funciones y competencias que se deben tener para ejercer un cargo directivo (Bolívar, 2012, Serrano y Martín-Cuadrado, 2017).

La formación debe alejarse de la mera acreditación en forma de requisito burocrático para acceder al cargo y debe dar respuestas concretas y adaptadas a las necesidades que los directivos de los centros demandan (Serrano y Martín-Cuadrado, 2017) aportando una formación significativa y utilizando metodologías innovadoras prácticas y vivenciales. Ante esta tendencia, el colectivo docente se muestra reticente a la hora de posicionarse a favor de otorgar funciones a los directivos relacionadas con tareas pedagógicas, que impliquen supervisar su labor dentro del aula. En este sentido, se hace especialmente necesario diseñar una formación que dote a los directivos de competencias específicas para fomentar habilidades interpersonales, construir un clima distendido y de confianza en la vida del centro, y la comunidad escolar (Day et al., 2010; Romero y Krichesky, 2018, Weinstein, Azar, y Flessa, 2018). Las técnicas de formación deben apoyarse en principios de acompañamiento y orientación como el coaching, el mentoring y el benchmarking.

4.2.3.3. Más autonomía y rendición de cuentas

Para que la formación de la que venimos hablando se aproveche al máximo, se hace necesario tener libertad de acción y autonomía (Bolívar, 2015b). La autonomía a la que se hace referencia, debe ir encaminada hacia la posibilidad de autogobierno de un centro, donde se puedan tomar decisiones individualizadas adaptadas a la situación concreta y al contexto, teniendo en cuenta que es un proceso concreto de rendición de cuentas para evaluar las acciones desarrolladas, los logros y las mejoras conseguidas. Otorgar autonomía no significa, en ningún caso, reducir la labor de la administración educativa, pues precisamente es ésta la que debe llegar a un acuerdo con los centros para establecer el nivel de autonomía que se cede a cada uno, basándose en la situación del centro y el compromiso que quiera asumir cada uno (García-Garnica, 2015). En este sentido, siguiendo a Bolívar (2012) y Bolívar (2015b), estamos de acuerdo en que se necesita un equilibrio entre las estrategias centralizadas y descentralizadas, de manera que se intercalen, pero no se anulen, pues no se puede apostar por ninguna de estas de forma independiente.

La LOE (2006), en un intento de establecer un acercamiento a la tendencia internacional que se viene defendiendo durante este capítulo, en su preámbulo hace referencia a la necesidad de ceder un espacio de autonomía a los centros educativos. A partir de esto, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), reconoce los principios de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de la LOE. En cambio, en la LOE-LOMCE (2013), se percibe un paso atrás pues, a pesar de que en el preámbulo apoya al igual que la LOE una mayor autonomía de los centros, al analizarla detenidamente (Bolívar, 2013), se observa una recentralización de contenidos y solo autonomía a la metodología. En este sentido, la autonomía a la que se hace referencia en esta Ley, no es ni pedagógica, ni curricular, sino la de gestión de recursos (Bolívar y San Fabián, 2013).

No se puede olvidar en este apartado que, además de que la administración debe otorgar más autonomía a los centros en asuntos pedagógicos y curriculares, se debe potenciar de forma paralela una organización mucho más estructurada, mediante un desarrollo de un liderazgo educativo exitoso ejercido por parte de los directivos, que permita aprovechar ésta autonomía, pues sin éste factor, otorgar autonomía a un centro con una organización débil resulta ineficaz (Álvarez, 2010; Bolívar, et al. 2013). Es necesario establecer un control

específico basado en evaluaciones de las funciones ejercidas por la dirección, así como, en una rendición de cuentas y responsabilidades por los resultados (Bolívar, 2010).

4.2.3.4. Asociaciones profesionales

En base a todo lo anterior, se hace necesaria la creación de asociaciones profesionales de aprendizaje (Harris y Jones, 2011; Pepper, 2014), que son capaces de cooperar y trabajar en equipo, autogestionarse y dar respuesta de forma particular y contextualizada a las necesidades y problemas que se puedan dar en cada centro. En este sentido, para que los centros se puedan dirigir hacia un modo de trabajo cooperativo, donde el diálogo, la crítica constructiva, las relaciones personales, la resolución de conflictos, etc. sea una realidad, deben efectuarse cambios en el sistema que permitan agilizar este proceso y dinamizar a los centros educativos desde dentro, y dotar de mando al equipo directivo.

De esta forma, se necesita que se desarrolle un nuevo perfil de director/a y de jefe/a de estudios, que desempeñen funciones pedagógicas de forma eficaz y que asuman roles de líderes educativos, capaces de movilizar y motivar al colectivo docente hacia una forma de trabajar más cooperativa y donde se abandone el individualismo docente habitual. Así, estos directivos deben dinamizar el cambio, y hacer que los docentes se comprometan con la cultura y con las metas del centro, por que, como afirma Bolívar (2012), todas las responsabilidades no pueden recaer en la dirección del centro. La clave, según este autor, radica en delegar y compartir responsabilidades y tareas con miembros del centro, teniendo muy presente, las capacidades, habilidades y características concretas de cada integrante del centro educativo.

Para llevar a cabo esta labor de distribución del liderazgo de forma eficaz y lo más eficiente posible, resulta evidente que el fomento de habilidades sociales en los directivos de centros educativos resulta esencial, pues todo este proceso se basa en las relaciones e interacciones sociales y el conocimiento del personal. En este sentido, el papel del líder formal resulta muy relevante, pues actúa como catalizador del cambio, animando y alentando a los docentes a crecer profesionalmente. Por ello, como sostiene Bolívar (2000), una organización que abogue por establecer asociaciones de aprendizaje, no solo estará fomentando el aprendizaje del alumnado, sino también el de los integrantes de la comunidad educativa en su conjunto.

Las asociaciones profesionales de directivos (Lathan, 2012), permiten intercambiar experiencias, pedir opiniones y consejos, afrontar situaciones problemáticas, conocer la forma de actuar de otros profesionales en el día a día y en situaciones puntuales que se les haya podido presentar, etc. En España existen asociaciones de este tipo tanto a nivel nacional como autonómico:

- Federación Española de Asociaciones de Directivos (FEDADI)
<http://www.fedadi.org>
- Asociación de Directores y Directoras de Institutos de Andalucía (ADIAN)
<https://adian.es>
- Asociación Andaluza de Directores y Directoras de Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares (ASADIPRE):
<http://asadipre.org>

En definitiva, llegar a que las escuelas funcionen como verdaderas organizaciones de aprendizaje, implica un proceso muy lento y complejo que requiere apoyo, tanto externo, proveniente del propio sistema, como interno, mediante el liderazgo educativo exitoso ejercido por los directivos de estos centros. Sin embargo, debido al modelo no profesional imperante en España, autores como Escudero y Martínez (2011), defienden que concebir las escuelas como comunidades de aprendizaje llega a ser en este contexto, idealista y utópico pero, que aunque no se consiga establecer este modelo de escuelas de forma absoluta, se debe encaminar la acción educativa a la vinculación de la comunidad educativa en los centros.

4.2.3.5. Selección del director

Otro de los principales problemas que tiene el modelo directivo en España, es el modo en el que los directores acceden al cargo. El director se elige de entre el propio colectivo de docentes del centro que reúnan las características mínimas para poder acceder al cargo. Además, el ser director/a no lo exime de volver a ser docente cuando se acabe su mandato, lo cual, coarta en cierta medida las actuaciones que éste desempeñará en el cargo. A pesar de que en términos legales es el consejo escolar el encargado de esta elección, es el claustro el que elige normalmente al director, pues existe una escasa participación de los demás sectores que integran el claustro (García-Garnica, 2015).

Según Arias y Cantón (2006) esta situación hace que la labor directiva esté encorsetada entre la administración y el claustro, provocando una situación de ambigüedad con la que deben lidiar los directores, pues deben ser representantes de la administración y, al mismo tiempo, defensores de su claustro. Esto, unido a la falta de recursos y formación específica para resolver problemas, el excesivo número de funciones que se le asignan, la escasa compensación salarial y el bajo prestigio social provoca un rechazo significativo hacia la función directiva, implica una relación complicada con los docentes (subordinados, electores y a su vez previos y futuros compañeros)

Por estos motivos, se hace necesaria una función directiva profesionalizada, donde el candidato a la dirección sea externo al centro y que acceda al cargo mediante méritos propios, tras haber recibido una formación de calidad. Esto puede atenuar el sentimiento de ambigüedad y estrés al que se enfrentan día a día los directores de las escuelas e institutos.

4.2.3.6. Una profesión atractiva

Todo lo anterior, provoca un rechazo significativo hacia la función directiva, hecho que queda reflejado en la destacada ausencia de candidatos para asumir la dirección voluntariamente (Bolívar, 2013; Barrios, Iranzo y Tierno y Camarero, 2015).

Ante esta realidad, organismos como la OCDE (Pont et al, 2009), incluyen dentro de sus ejes de actuación “*hacer del liderazgo una profesión atractiva y desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz*”. Y destacan, otros cuatro factores que inciden en hacer que la función directiva y el liderazgo sea una labor atractiva (García-Garnica, 2015):

- Otorgar funciones más concretas
- Aportar estabilidad en el cargo
- Incrementar las retribuciones, según las responsabilidades asumidas
- Mayor reconocimiento social

En definitiva, y a modo de síntesis del apartado, las medidas y cambios que se han de introducir son, considerablemente numerosas (Weiner y Holder, 2018), por lo que, para conseguir instaurar un modelo directivo profesional, se necesita asumir que se trata de un proceso lento, largo y complejo, al que se debe adherir cualquier factor o vía de formación que ayude a caminar en esta dirección y, por ende, a conseguir un liderazgo educativo exitoso.

4.3. La evaluación del liderazgo educativo

La evaluación del liderazgo educativo no se debe producir de forma aislada, sino conjuntamente con el resto de evaluaciones del sistema educativo. Es decir, la evaluación de los directivos de centros educativos se sitúa dentro de un marco de evaluación amplio y complejo, pues se trata de una serie de evaluaciones interrelacionadas entre sí (figura 4.3.1).

Teniendo presente que evaluar el liderazgo educativo representa únicamente una parte del proceso de evaluación de los centros educativos, se considera un elemento clave, pues se ha de tener en cuenta que ésta se lleva a cabo con el fin de mejorar las prácticas de liderazgo educativo y que, a su vez, esto revierte en una mejora de la enseñanza y en consecuencia del aprendizaje.

En este sentido, para aprovechar el gran potencial de la evaluación, se debe pretender que sus distintos elementos estén cohesionados de manera que formen un todo coherente (Bolívar, 2015a). En palabras de Porter et al. (2010) *“una evaluación de los directores centrada en prácticas, que se sabe, están asociadas con mejoras en los logros de los estudiantes puede hacer que los directores se centren en la mejora de su actuación en áreas clave”* (p. 137).

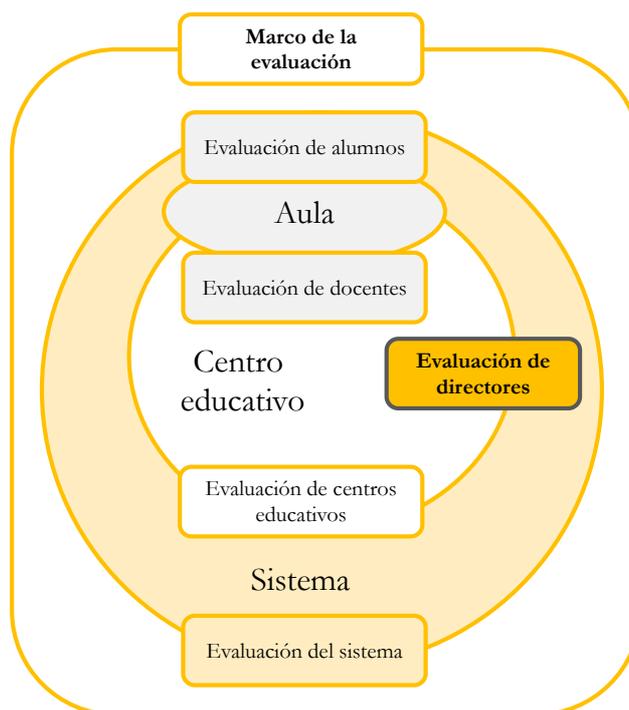


Figura 4.3.1. La evaluación de los directores dentro de un marco de evaluación general (Bolívar, 2015a)

A nivel nacional, en el Artículo 146. Evaluación de la función directiva, de la LOMCE (2013) expone que “las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de la función directiva” (p.79), Por ello, es preciso dirigir la atención a la LEA (2007).

En la Comunidad Autónoma andaluza se crea la Agencia Andaluza de Evaluación de la Educación (AGAEVE). Se trata de un organismo encargado de evaluar el sistema educativo de Andalucía y trata de impulsar la evaluación y autoevaluación en todos los niveles educativos. Esta Agencia, tiene en cuenta todos los elementos del marco de evaluación expuesto en la figura anterior, pues como se indica en la LEA (2007):

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa elaborará y desarrollará planes de evaluación de los centros, programas y servicios educativos y de valoración de la función directiva y docente, en los que se tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnado que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que disponen. (p. 4494).

De manera resumida, en la tabla 4.3.1. se recogen la normativa que regula la evaluación de los directivos en Andalucía.

Tabla 4.3.1. Normativa reguladora de la evaluación de la dirección de Andalucía

LEY
Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA
DECRETOS
Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
Decreto 155/2012, de 12 de junio, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Educación.
ÓRDENES
Orden de 03 de marzo de 2009, por la que se establece el inicio de las actuaciones de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
Orden de 29 de diciembre de 2009, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el plan inicial de actuación de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

4.3.1. Importancia y necesidad de evaluar el liderazgo educativo

Como se viene tratando, la importancia y el impacto que tiene el liderazgo educativo ejercido por la dirección de centros de primaria y secundaria está más que contrastada. A pesar de esto, en palabras de Bolívar (2015a) *“sorprende el infradesarrollo que tiene la evaluación del liderazgo pedagógico de los directivos”* (p.16). Pues, como apunta este mismo autor, a pesar de la importancia que tiene, paradójicamente en el ámbito de la evaluación, se trata desde un plano secundario. Por este motivo, se considera que uno de los campos a trabajar es el desarrollo de instrumentos acordes de evaluación del liderazgo educativo.

Bolívar (2015a) sostiene firmemente que los procedimientos e instrumentos que miden el liderazgo no pueden tratarse de forma similar a los que evalúan la práctica docente, pues se deben centrar de forma exclusiva en los aspectos del liderazgo que son decisivos en la mejora educativa y en un eficaz funcionamiento de los centros educativos. En la misma línea, Elliott y Clifford (2014) sostienen que *“el campo carece de una fuerte base teórica o de un fundamento empírico sólido para la evaluación del director como un mecanismo para avanzar en la eficacia individual u organizacional”* (p. 36). En el mismo sentido, en Estados Unidos, dos asociaciones de relevancia mundial (NAESP y NASSP, 2012) defienden conjuntamente la necesidad de llegar a sistemas de evaluación del liderazgo más robustos, dando oportunidad de reconocer buenas prácticas.

Esta insatisfacción general con los instrumentos que evalúan el liderazgo de la dirección de centros educativos, no puede hacernos caer en el error de tomar como referente los resultados del alumnado para medir el éxito del líder educativo. Pues a pesar de que estos

datos pueden aportar una dimensión objetiva, se debe tener presente, que el liderazgo educativo de los equipos directivos influye de manera indirecta en estos resultados, explicando un 25% de los mismos, y que, por tanto, para el 75% restante, entran en juego otros factores como la familia, el entorno, los/as docente, las capacidades del propio alumno, etc. Además, si solo se atiende a esta dimensión para evaluar al liderazgo educativo, se estaría perdiendo la retroalimentación y el feedback, como parte esencial del proceso de evaluación, que permita vislumbrar indicadores y campos de actuación concretos que permitan a la dirección de los centros educativos caminar hacia un liderazgo educativo exitoso (Clifford y Ross, 2013).

En este sentido, la investigación debe encaminarse hacia un movimiento contemporáneo focalizado en la evaluación de la eficacia de la dirección de centros educativos, centrada especialmente en el ejercicio de liderazgo educativo (Bolívar, 2015). En esta tendencia actual está ganando importancia el enfoque comprensivo de la evaluación del liderazgo educativo exitoso, donde participan tanto directivos como equipos docentes, con el fin de que los resultados de evaluación se ciñan más a la realidad del centro, dando una oportunidad de reflexionar y aportar propuestas de mejora. Por todo esto, son necesarios instrumentos sólidos, fiables y válidos, que evalúen el desempeño y prácticas de liderazgo educativo exitoso (Porter et al., 2010), en los que los propios implicados puedan informar a cerca del mismo.

4.3.2. Autoevaluar el liderazgo educativo

De manera concreta, este trabajo se centra en la autoevaluación individual del liderazgo educativo exitoso. Debido a la poca cultura de evaluación del liderazgo y consecuentemente el sentimiento generalizado en España, de que la evaluación no se concibe como algo positivo y en pos de la mejora, sino como una intromisión en sus labores, se ha decidido optar por crear un instrumento que vaya dirigido de manera exclusiva a los directivos de centros de primaria y secundaria. Para que más tarde, cuando éstos conozcan el instrumento, hayan recibido el feedback pertinente y puedan concebir esta autoevaluación interesante y provechosa, hagan extensible esta evaluación a los demás miembros del centro. Para que esto ocurra, se necesita previamente introducir esta técnica de forma progresiva, pues para sacarle el máximo rendimiento a la autoevaluación se requiere una concepción previa acerca de esta actividad (Campos, 2012).

Además, como indica el meta-análisis de Lee y Carpenter (2018) que compara la autoevaluación del liderazgo frente a la evaluación de otros del mismo liderazgo, a diferencia de lo que se creía (Atwater, Ostroff, Yammarino y Fleenor, 1998), el estudio concluye que para la mayoría de las dimensiones de liderazgo se obtienen puntuaciones muy similares y sin diferencias significativas entre la autoevaluación y la evaluación de los otros.

Debido a que el instrumento que se presenta se basa en la autoevaluación de directivos (directores/as y jefes/as de estudios), resulta importante conocer el concepto de autoevaluación. En este sentido, López-Pastor (2004), considera que la autoevaluación se da cuando una persona se evalúa a sí misma, y dicha evaluación se puede llevar a cabo de dos formas: individual o grupal, y además se puede realizar sobre un proceso y/o resultado personal. En este caso, la autoevaluación a la que se recurre para el instrumento que se presenta para medir el liderazgo educativo de los directivos es una autoevaluación individual sobre un proceso, es decir, el liderazgo educativo exitoso que desarrolla.

Siguiendo a López-Pastor (2014), este proceso de autoevaluación es un proceso complejo, que implica una apertura hacia un proceso de reflexión interno sincero y serio, cuyo objetivo principal se centra en realizar una autocrítica constructiva, así como, apostar por tomar determinadas decisiones para conseguir mejorar el proceso al que se ha sometido a evaluación. En este sentido, como defiende el mismo autor, las personas que se someten a un proceso de autoevaluación, han de adoptar un papel principal y activo en el mismo.

Otra definición de autoevaluación a considerar es la de Mateo (2000):

“La autoevaluación es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las asociaciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones de la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa.”
(p.36).

En el ámbito del liderazgo educativo al igual que en otros procesos educativos, la autoevaluación resulta fundamental, pues como afirma Casanova (1997) el:

“Comprobar y valorar, van organizando los diferentes y muy diversos componentes que integra todo sistema educativo, es decisivo para su buena marcha y sobre todo para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos.” (p.87).

Conociendo los diversos conceptos de autoevaluación expuestos, resulta evidente que la autoevaluación institucional, en este caso, de manera concreta centrada en el liderazgo educativo exitoso de los directivos, constituye un acercamiento a un diagnóstico que permita a los centros determinar niveles de calidad de las prácticas de liderazgo desarrolladas en el día a día. Mediante este diagnóstico, se hace posible descubrir aspectos débiles y ámbitos en los que hay que centrar la atención, considerándolos como oportunidad para la mejora del propio liderazgo educativo y consecuentemente del proceso educativo del centro.

Así, uno de los principales objetivos que persigue el C-LiEdEx es potenciar una reflexión sistemática sobre la práctica de liderazgo educativo, para posteriormente discutirla con el resto de docentes, buscar vías de mejora de forma cooperativa, transformando el desarrollo del liderazgo educativo exitoso ejercido por la dirección del centro, y corregir posibles problemas.

4.3.3. Instrumentos de evaluación del liderazgo educativo

Con el propósito de encontrar instrumentos relevantes a escala mundial que miden el liderazgo en el ámbito educativo (pedagógico, distribuido, inclusivo y educativo exitoso), se ha realizado una revisión sistemática en las principales bases de datos del ámbito educativo, (Web of Science (WOS), SCOPUS, Medline, entre otras).

En esta revisión se han utilizado palabras clave como “educational leadership”, “successful”, “pedagogical leadership”, “questionnaire”, así como sus traducciones en español. Los resultados de esta revisión se presentan a continuación. En ésta, se recogen los principales instrumentos a nivel mundial que miden el liderazgo de los equipos directivos en el ámbito educativo, así como sus características.

Tabla 4.3.2. Instrumentos relevantes que miden el liderazgo de los directivos de centros de primaria y secundaria

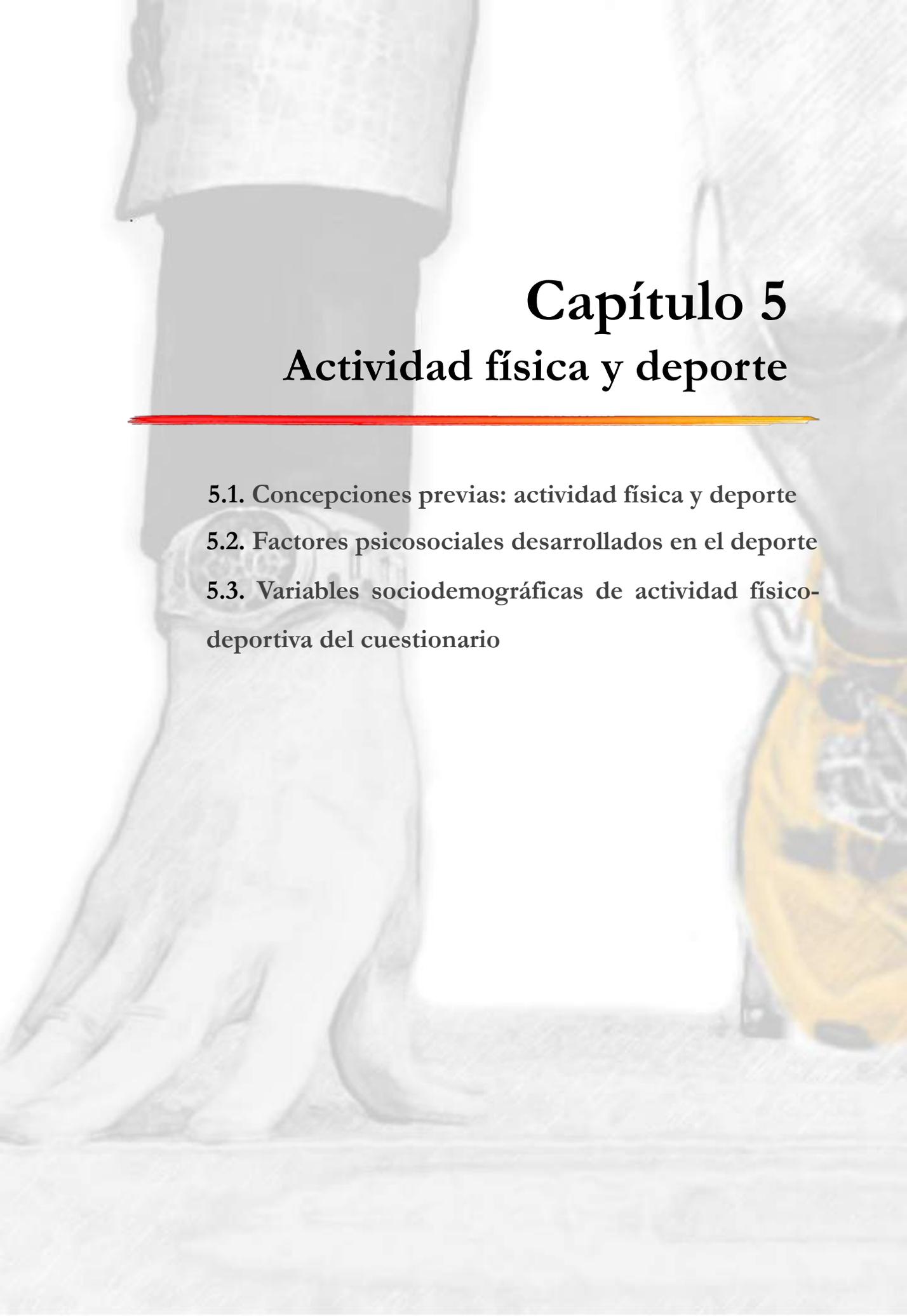
Instrumentos y autores	Dimensiones	nº It	Esc.	Ca	Traduc.	T. E
Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). Hallinger y Murphy (1985).	1. Definir la misión de la escuela 2. Administrar el programa de instrucción 3. Promover un clima de aprendizaje escolar positivo	50	2 escalas: 1. Real Likert (1-5) 2. Ideal Likert (1-5)	Ct	Si Fromm, Hallinger, Volante y Wang (2017)	A
Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) Van Meter y Murphy (1997)	1. Instrucción y rendimiento estudiantil 2. Actuar de una Manera Ética 3. Visión 4. Gestión de la Organización 5. Colaborar con la comunidad 6. Comprender el contexto más amplio	66	Likert (1-4)	Ct	No	A
El Inventario de Prácticas de Liderazgo (LPI) Kouzes y Posner (2005)	1. Modelar el camino 2. Inspirar una visión compartida 3. Desafiar el proceso 4. Permitir que otros actúen 5. Alentar el corazón	30	Likert (1-10)	Ct	Si	B
Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) Porter et al. (2008)	1. Objetivos de aprendizaje elevados 2. Currículo riguroso 3. Calidad de la enseñanza 4. Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo 5. Relación con la comunidad 6. Responsabilidad por los resultados	72	Likert (1-5)	Ct	Si (Pérez-García, Bolívar, García-Garnica y Caracuel, 2018)	B
Análisis del liderazgo escolar en su contexto Pont, et al. (2009)	1. (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar 2. Distribución del liderazgo escolar 3. Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz 4. Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva 5. Liderazgo de sistemas 6. Las 4 áreas de acción de <i>Mejorar el liderazgo escolar (versión reducida de 20 ítems)</i>	V1 40 V2 50 V3 20	2 escalas: 1. Actual Likert (1-5) 2. Preferido Likert (1-5)	Cl Ct	Si	B
Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico en la dirección escolar García-Garnica (2016)	1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro. Que a su vez engloba: - Apoyo a la calidad docente - Gestión estratégica de recursos - Colaboración más allá de la escuela - Fijación y evaluación de metas educativas 2. Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas 3. Formación en habilidades pedagógicas 4. Convertir la dirección en una profesión atractiva 5. Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección	83	Likert (1-5)	Ct	Si	B
Liderazgo inclusivo en los centros educativos de primaria y secundaria” (LEI-Q) León, Crisol y Moreno-Arrebola (2018)	1. Apertura hacia la comunidad. 2. El centro como comunidad inclusiva 3. Comunidad profesional de aprendizaje 4. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje	63	Likert (1-5)	Ct	Si	B

Nota. nº.It. = número de ítems; Esc.= Escala; Ca. = Carácter (Cl = Cualitativo o Ct = Cuantitativo); Traduc. = Traducción al castellano; T.E. = Tipo de evaluación (A = autopercibido; B= ambas). Fuente: elaboración propia.

En definitiva y para cerrar el capítulo, se concluye que se necesita una formación de directivos de centros educativos de primaria y secundaria más centrada en el liderazgo pedagógico, con el fin de poder desarrollar de manera efectiva y eficiente un liderazgo educativo exitoso que consecuentemente revierta en un mayor aprendizaje del alumnado. Para que esto ocurra, se deben realizar diversos cambios, mediante dos vías principalmente: una focalizada en las características personales de los directivos, tales como el fomento de habilidades sociales y otra en el sistema educativo para conseguir modelo de dirección profesional.

Como principales aspectos relevantes para el presente estudios, se destaca que la formación informal ocupa el centro de interés de este trabajo, pues se sostiene la hipótesis de que las habilidades sociales adquiridas con la práctica de actividad física y deporte, son extrapolables a la hora de desarrollar un liderazgo educativo exitoso. Como se puede comprobar en los capítulos 5 y 6, existen diversas habilidades sociales que se desarrollan en ambientes físico deportivos, y que son extrapolables al ámbito del liderazgo educativo exitoso.

En el presente capítulo, se deja constancia de que la función directiva en España, con respecto al liderazgo educativo exitoso, debe mejorar, y que para ello se necesitan instrumentos de evaluación del liderazgo que permitan a los equipos directivos conocer los factores y tareas sobre los que deben incidir. Para ello, dentro de la gran diversidad de tipos de evaluación que existen, para este trabajo resulta especialmente relevante la autoevaluación, pues, debido a la poca cultura sobre evaluación que existe en España al respecto, es preciso adoptar métodos de evaluación que vayan de lo particular a lo general, para que poco a poco se vaya instaurando una cultura de autoevaluación del liderazgo educativo exitoso en la que se pase de una visión individual (del equipo directivo) a una visión grupal y más amplia, de 360 grados, donde tengan voz y voto tanto docentes, alumnado y familias (Maylett, 2009; Slater y Coyle, 2014).



Capítulo 5

Actividad física y deporte

- 5.1. Concepciones previas: actividad física y deporte
- 5.2. Factores psicosociales desarrollados en el deporte
- 5.3. Variables sociodemográficas de actividad físico-deportiva del cuestionario

5.1. Conceptualizaciones previas. Actividad física y deporte

Uno de los elementos centrales que componen este estudio es la práctica de actividad físico-deportiva. Por este motivo, es preciso exponer la conceptualización y las diferencias clave entre actividad física, ejercicio y deporte, pues en el ámbito cotidiano. Sin embargo, existe la tendencia de utilizarlos indistintamente como sinónimos, y existen diferencias sustanciales entre los mismos

El término “*actividad física*” es el concepto más amplio de los tres, y engloba a los otros dos. Caspersen, Powe y Chistenson (1985) entienden el término como el conjunto de movimientos que se producen por cualquier músculo esquelético, conllevando un gasto energético que se puede medir en kilocalorías o kilojulios, y que dependerá del volumen de masa muscular del individuo, así como la duración, la intensidad y frecuencia de las contracciones que se producen en los músculos. En esta línea, la OMS (2018), de forma más sintética, destaca que la actividad física se puede entender como cualquier movimiento corporal en el que se gasta energía a través de los músculos esqueléticos del organismo. La ausencia de esta actividad se denomina “inactividad física” (Gómez et al., 2012; Kohl et al. 2012).

En la actualidad, numerosos autores hacen especial hincapié en la importancia de practicar actividad física como vía para la mejora de la salud, el bienestar y la prevención de enfermedades (Chacón et al., 2015; Koplan et al., 2009; Sallis, Floyd, Rodríguez y Saelens,

2012), entendiendo salud como *“un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”* (OMS, 1948). En este sentido, la práctica diaria de actividad física, según los criterios establecidos por la OMS (2010) para cada tramo de edad, aporta a las personas una serie de beneficios en los tres ámbitos citados (físico, mental y social).

- Beneficios a nivel fisiológico. Un estilo de vida activo, implica una disminución del riesgo de padecer hipertensión arterial, diabetes tipo II, enfermedades cardiovasculares o coronarias (Rosa, 2013; Sallis et al., 2012).
- Beneficios a nivel cognitivo y mental. La práctica regular de actividad física lleva consigo una disminución de los niveles de estrés, mejora el estado de ánimo, así como, de la memoria, favoreciendo, de esta forma, la adopción de una mayor autoestima, estabilidad emocional y, en definitiva, bienestar (Espejo et al 2018; García-Molina, Carbonell-Baeza y Delgado-Fernández, 2010).
- Beneficios a nivel socio-afectivo. La práctica habitual de actividad físico-deportiva se puede asociar con el desarrollo de habilidades sociales y comportamientos prosociales y afectivos (Castro, Zurita y Chacón, 2018; Janssen y LeBlanc, 2010; Stillman y Erickson, 2018). Castillo, Álvarez y Blaguer (2005), en su revisión sistemática, concluyen que la investigación sobre actividad físico-deportiva vinculada a factores psicosociales, se vinculan de manera central con un total de 31 temas de la psicología social, algunos de estos son: actitudes, aspectos sociales, autoconcepto, autopercepción, cognición social, conducta colectiva, comunicación, emociones, grupos de influencia social, liderazgo, medios de comunicación de masas, motivación, participación, relaciones de pares, trabajo, organización, valores, moral y ética, entre otros.

Tradicionalmente los términos actividad física y ejercicio físico se han utilizado indistintamente como sinónimos. Para establecer diferencias concretas entre ambos términos, se sigue el concepto aportado por Caspersen et al. (1985), por considerarse una de las definiciones más extendidas y que sigue vigente en la actualidad. Estos autores consideran que el “ejercicio físico” es una subcategoría de la actividad física, que, a pesar de tener elementos comunes, como es por ejemplo el movimiento corporal, el ejercicio implica una estructuración concreta de estos movimientos, así como una planificación y repetición basada en principios fisiológicos, con una finalidad concreta: la mejora de la condición física

de la persona que lo practica. Este concepto ha ampliado su campo de estudio a una gran diversidad de ámbitos que guardan relación con la salud. Uno de los más relevantes para el presente estudio es el bienestar psicológico (De Vries, Van Hooff, Geurts y Kompier, 2018; Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008).

Por último, el deporte integra los dos conceptos definidos, añadiendo además elementos sociales, normativos, culturales, motivacionales y competitivos. Algunas de las definiciones más extendidas y aceptadas de manera global son:

Cagigal (1985) sostiene que el:

“Deporte es aquella competición organizada que va desde el gran espectáculo hasta la competición de nivel modesto; también es cada tipo de actividad física realizada con el deseo de compararse, de superar a otros o a sí mismos, o realizada en general con aspectos de expresión, lúdicos, gratificadores, a pesar del esfuerzo” (p.5).

García-Ferrando (1990) lo define como *“una actividad física e intelectual, humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas”* (p. 31).

Hernández-Moreno (1994) define al deporte, basándose en la definición de Parlebas (1988), como la *“situación matriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”* (p.15).

Bañuelos (1992), sostiene que uno de los componentes más importantes del término deporte es el compromiso (principalmente con uno mismo) por la superación de metas.

Para Romero-Granados (2001) el deporte es *“cualquier actividad, organizada o no, que implique movimiento mediante el juego con objeto de superación o de victoria a título individual o de grupo”* (p.17).

Castejón (2001) aporta una definición más amplia, quedando el deporte definido como *“actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o con otro/s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo”* (p.17).

Este mismo autor, en una obra posterior, sostiene que el concepto de deporte no se puede entender como fenómeno aislado donde solo se tenga en cuenta el factor físico del concepto, pues como indica Castejón (2010), el deporte:

“es actividad física, reglas y competición, pero también tiene relación con el contexto social en el que se desarrolla, con las personas que se involucran, con el control social que se manifiesta en la práctica (...) Es decir, hay un conjunto de factores psicológicos y sociales que complementan y amplían la definición de deporte” (p.12).

Tomando como base las definiciones de Castejón (2010), se presenta la siguiente figura donde se plantean los elementos que definen el deporte y su relación con factores psicológicos y sociales en un contexto determinado

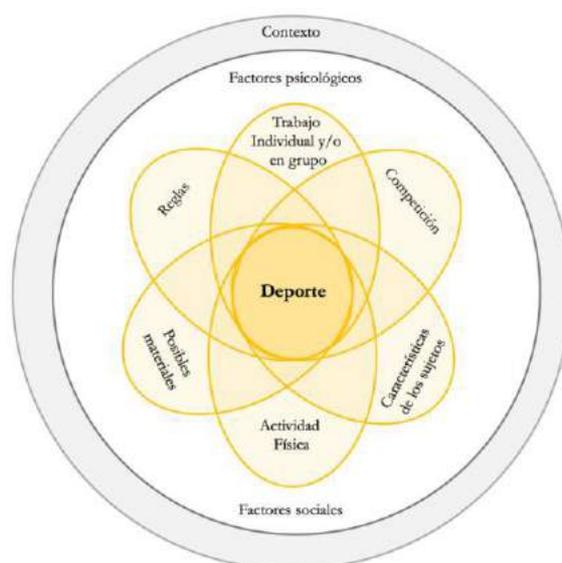


Figura 5.1.1. Elementos que definen el deporte y su relación con los factores psicológicos y sociales dentro de un contexto determinado

A modo de síntesis, se destaca que en la definición de deporte aparecen los factores psicológicos y sociales, aspectos especialmente relevantes en este estudio. Teniendo claros los conceptos expuestos, se concreta que, en este trabajo, cuando se hace referencia a la actividad físico-deportiva, se engloban todo tipo de deportes con sus componentes, así como, ejercicio físico concreto que se realiza con cierta sistematización y planificación para conseguir resultados y las actividades físicas recreativas sin competición que se realizan por simple placer y diversión. En este sentido, se dejan fuera del estudio aquellas actividades físicas a las que se hacen alusión en la propia definición, es decir, los movimientos corporales que se realizan en la vida cotidiana (Ej. cocinar, caminar hacia el trabajo, ducharse, etc.).

5.2. Factores psicosociales desarrollados con el deporte

En la práctica deportiva cobran especial relevancia los factores psicosociales. En este sentido, se considera importante abordar temas relativos al liderazgo en el deporte, el concepto y desarrollo de soft-skills (habilidades blandas), la influencia de la práctica de actividad físico-deportiva en el desarrollo de la personalidad, los distintos perfiles genéricos de deportistas, así como, concretar de manera específica cuáles son las habilidades psicosociales.

5.2.1. El liderazgo en el deporte

En los contextos deportivos, el liderazgo ejercido por el entrenador o entre los mismos jugadores, tiene una contrastada influencia en el rendimiento deportivo (Fransen, Delyaux, Mesquita y Van Puyenbroeck, 2018). En este sentido, se aporta una breve definición sobre liderazgo en el deporte, y los agentes implicados, diferenciando entre el ejercido por el entrenador, y el que se ejerce entre iguales, haciéndose especial hincapié en éste. Debido a que se desarrolla un liderazgo entre iguales, la actividad físico-deportiva constituye un espacio idóneo para practicar estas habilidades de liderazgo, potenciarlas e interiorizarlas como propias, para que de esta forma se puedan desarrollar en otros ámbitos, como por ejemplo el educativo.

Al igual que el concepto de liderazgo educativo, en el ámbito deportivo también es difícil de acotar, pues como señala Vella, Oades y Crowe (2010), es complicado hallar una definición generalizable de liderazgo deportivo. Entendiendo éste como “*el proceso conductual de influencia a los individuos y grupos hacia metas establecidas*” (Barrow, 1977, p. 235), Weinberg y Gould (2010), señalan que, dentro del ámbito de la actividad físico-deportiva, se incluye al concepto dimensiones como la toma de decisiones, la devolución de opiniones y/o feedback, la motivación de los participantes, el establecimiento de relaciones interpersonales y la dirección con seguridad del grupo.

El liderazgo formal está definido por una estructura jerarquizada del grupo, que por regla general, viene impuesta por la organización deportiva (Northouse, 2007), y que ejerce en la mayoría de los casos el entrenador/a. Durante las últimas décadas, ésta ha sido la línea de investigación predominante al vincular liderazgo y deporte (Cotterill, 2013; Vella et al., 2010), siendo la definición más popular de este tipo de liderazgo, la que aporta Chelladurai y Riemer (1998), que entienden el liderazgo del entrenador como un proceso conductual que es utilizado para incrementar el rendimiento y la satisfacción del/los deportista/s. Por otro lado, el líder informal es aquel que ejerce influencia, consciente o inconsciente, entre sus iguales del grupo, es decir, entre cualquier miembro del equipo (Cotterill y Fransen, 2016; Neubert y Taggar, 2004).

En esta reciente línea, existe evidencia empírica de que el liderazgo de los atletas influye positivamente en la cohesión de equipo, el sentimiento de pertenencia al grupo, la satisfacción del equipo, el clima motivacional del equipo y la confianza del mismo (Elgar, 2016; Cotterill y Fransen, 2016; Crozier, Loughhead y Munroe-Chandler, 2013; Fransen et al., 2014; Fransen et al., 2015; Fransen et al., 2015; Fransen et al., 2012; Glenn, Horn, Campbell, y Burton, 2003; Price y Weiss, 2011, 2013; Torrado, Pita, Valle, Iglesias y Constantino, 2017; Vincer y Loughhead, 2010; Watson, Chemers, y Preiser, 2001).

Este último tipo de liderazgo, el informal, es sobre el que se pone el foco de interés, pues los sujetos que lo ejercen son los propios deportistas, que desempeñan el rol de líder entre sus compañeros de equipo y, consecuentemente, supone un tipo de liderazgo diferente al que ejercen los entrenadores (Carron, Hausenblas y Eys, 2005; Cotterill y Fransen, 2016; Jowett, 2008; Loughhead y Hardy, 2005). Estos dos tipos de liderazgo no se dan de forma aislada e individualmente, sino que se encuentran vinculados y se dan de forma paralela, así

para fomentar el liderazgo informal entre pares, el liderazgo formal del entrenador juega un papel esencial como facilitador de ambientes distendidos y flexibles, donde se otorguen posibilidades de desarrollarlo, incrementando la motivación, dotando de poder de decisión en ciertos temas y fomentando el sentimiento común de lucha por los objetivos del grupo, de manera cooperativa y grupal, entre otras funciones de los líderes exitosos.

El estudio del liderazgo entre pares es de gran interés (Gould, Voelker y Griffes, 2013), pues está considerado como esencial para conseguir que los equipos estén motivados y unidos (Callow, Smith, Hardy, Arthur y Hardy, 2009; Glenn y Horn, 1993; Price y Weiss, 2013; Smith, Arthur, Hardy, Callow y Williams, 2013). Diversas investigaciones analizan este tipo de liderazgo (Callow, et al., 2009; Crozier et al., 2013; Fransen et al., 2014; Fransen et al., 2015; Smith et al., 2013), centrándose en la figura del capitán del equipo. Por su parte, Callow et al. (2009) argumentan que diversas variables de liderazgo como la promoción del trabajo en equipo y la aceptación de metas grupales, las altas expectativas de rendimiento, así como, la consideración individualizada, tienen como resultado la cohesión de grupo. Por otro lado, Smith et al. (2013), concluye que la comunicación dentro de los equipos media la relación entre la cohesión de la tarea y las diversas conductas transformacionales del líder.

En la misma línea de estudio, Price y Weis (2011) hallaron que los jugadores perciben como líderes a las integrantes del equipo que poseían más confianza en sí mismas y preferían las tareas difíciles y retadoras frente a las opciones sencillas, siempre en pos de la mejora del equipo. Vidic y Burton (2011), encontraron una relación positiva entre el liderazgo ejercido entre pares y la motivación más productiva. Estos mismos autores sostienen que una de las características del liderazgo entre iguales, es precisamente, que cualquiera del equipo puede ejercer de líder del mismo. Este es otro motivo por el que el liderazgo entre pares resulta especialmente interesante para el presente estudio.

Se ha de matizar, que cualquier miembro del equipo no puede llegar a ser líder del mismo, simplemente por que él lo decida, sino que el entrenador, así como, el propio grupo deben desarrollar y promocionar capacidades entre los componentes del equipo, como para que cualquiera pueda desarrollarlo en diferentes ámbitos, fundamentalmente en los que domine cada sujeto, haciendo conscientes a cada integrante del grupo de sus fortalezas (para que las potencie y las difunda entre sus iguales), y debilidades, (para que las mejore y busque ayuda y apoyo en otros compañeros que las dominen mejor y que funcionen de modelos).

En este sentido se crea una red de liderazgo distribuido donde cada miembro desarrolle competencias comunicativas, confianza en sí mismo, motivación, adopción de unas metas comunes, entre otras capacidades propias del liderazgo, que empujen al equipo hacia la mejora de resultados, del rendimiento y de la satisfacción del equipo (Fransen et al., 2014; Fransen et al., 2015; Price y Weiss, 2011, 2013). En esta línea, Price y Weiss (2013) exponen en su estudio realizado con jugadoras de fútbol, que éstas *“valoran las conductas de liderazgo de sus pares para establecer sentimientos de armonía de equipo, consecución de objetivos y confianza”* (p. 275).

En este sentido, se puede decir que los rasgos personales de las personas que ejercen liderazgo, por sí solos, no explicarían el liderazgo en su totalidad (Weinberg y Gould, 2010), pues influyen algunos factores como el contexto, los integrantes del grupo, etc. Pero, a pesar de ello, existen características comunes que son destacadas en las investigaciones sobre liderazgo efectivo, tanto en el ámbito deportivo como en el educativo, tales como: firmeza, empatía, motivación intrínseca, inteligencia, flexibilidad, autoconfianza, ambición, optimismo, capacidad de trabajo en equipo, habilidades comunicativas, toma de decisiones, adaptación a los cambios, gestión eficaz de conflictos, control emocional, innovación, tolerancia, equidad, autoridad serena, autocrítica, visión prospectiva, etc. (Castro et al., 2011).

En resumen, la práctica de actividad físico-deportiva los contextos en los que se desarrolla las relaciones sociales que se establecen entre los que la practican y las habilidades que se pueden desarrollar, suponen un escenario idóneo para desarrollar habilidades de liderazgo que, posteriormente, los sujetos pueden extrapolar a su vida diaria.

5.2.2. El concepto y desarrollo de soft-skills (habilidades blandas)

Para entender plenamente el concepto de soft-skills (habilidades blandas), es preciso tener claro, el concepto de competencia y de habilidad, pues suele existir confusión entre ambos términos. McClelland (1993) define competencia como una característica que posee el individuo que está relacionada con un estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en el trabajo y que, como indica Alles (2008), se pueden medir y desarrollar.

Existen diversas clasificaciones de las competencias. Alles (2007) defiende que estas se pueden clasificar en:

- Competencias duras. Describen atributos de los sujetos relacionados con habilidades técnicas, prácticas y conocimientos mecánicos, específicos para una tarea o actividad (Alles, 2007).
- Competencias blandas. Estas, según Mitchell, Skinner, y White (2010) describen atributos personales como son las habilidades de trabajo en equipo, habilidades de gestión del tiempo, habilidades de comunicación, la ética, el aprecio por la diversidad. En definitiva, habilidades sociales y características de la personalidad (Alles, 2007).

Con respecto a las habilidades blandas, Maya y Orellana (2017), destaca que son fundamentalmente de tipo interpersonal, no técnicas e intangibles y que determinan la personalidad del individuo caracterizándolo como líder, negociador, oyente y mediador de conflictos. James y James (2004), sostienen que las habilidades blandas o soft skills son un conjunto de cualidades personales: comunicación, servicio al cliente, resolución de problemas, trabajo en equipo, entre otras, que les permiten a las personas tener éxito en el mercado laboral. Por su parte, Schulz (2008), las define como aquellas habilidades interpersonales y características personales que se demandan con más intensidad por un empleador.

Por otro lado, Laker y Powell (2011), definen las habilidades duras como conocimientos relacionados a la educación y al nivel de experiencia en algún ámbito, por ejemplo, matemáticas, escritura, finanzas, química, capacidad de utilizar programas de software, etc. Es preciso matizar que ambas habilidades no son excluyentes, sino que lo ideal es conjugarlas.

En este sentido, se puede decir que el concepto de competencia engloba al de habilidad (Alles, 2008), pues se trata de saber en cada momento, cuándo utilizar cada habilidad dependiendo del contexto y la situación para conseguir éxito. Por ejemplo, en el ámbito que nos ocupa, la competencia (Singer et al., 2009) sería el liderazgo educativo exitoso en sí y las habilidades serían todas aquellas que influyen en el liderazgo para conseguir el éxito, es decir, trabajo en equipo, habilidades comunicativas, capacidad de toma de decisiones, adaptación a los cambios, gestión eficaz de conflictos, control emocional, tolerancia, equidad, visión prospectiva, autoridad serena, y autocrítica, entre otras (Castro et al. 2011).

Diversos autores han contrastado y apoyado la importancia que tiene el desarrollo de las soft-skills en diferentes aspectos. En esta línea, Mitchell et al. (2010) y Shaver (2017), argumentan que para tener éxito en el contexto educativo a nivel profesional se necesita desarrollar habilidades blandas como: comunicativas en general, gestión del tiempo y organización, ética, trabajo cooperativo y en equipo, atención a la diversidad, resolución de problemas, pensamiento crítico, etc. Otros autores como Ellis, Kisling y Hackworth (2014), concluyen en su estudio, que de las 37 habilidades que se consideran esenciales para tener éxito en el trabajo, 23 de ellas fueron soft-skills. Algunas de estas 23 habilidades blandas, más afines al ámbito de la dirección educativa, son: administrar recursos humanos, participar como miembros activos de un equipo, interpretar y transmitir información, trabajar con la diversidad, ejercer liderazgo, enseñar a los demás, negociar las decisiones, escuchar, expresarse de forma correcta oralmente y por escrito, razonar, resolver problemas de forma eficaz, capacidad de toma de decisiones, creatividad, habilidades sociales, autoestima, responsabilidad, control emocional, etc.

En este trabajo, las soft-skills ocupan una posición muy relevante, pues suponen uno de los nexos de unión entre el ámbito deportivo y el liderazgo ejercido en la dirección de un centro educativo. Así, se plantea que dichas habilidades adquiridas con la práctica físico-deportiva, de manera informal, se trasladen posteriormente a la vida laboral del individuo, y de forma más concreta en este caso, en el incremento de liderazgo educativo que se desarrolla desde dirección de centros educativos. En este sentido, Tola (2012), de manera general, sostiene que se necesita desarrollar competencias blandas para fomentar líderes exitosos capaces de responder de forma estratégica en diversos contextos. Así, autores como Bermúdez, Montaña y Santillan (2011), apoyan la necesidad de focalizar la educación hacia el desarrollo y cultivo de habilidades blandas.

De acuerdo con la idea predominante en este trabajo, Bedwell, Fiore y Salas (2014), sostienen que una de las formas de desarrollar las soft-skills es mediante actividades experimentales, donde se tenga que trabajar en equipo y tener un contacto directo entre sujetos. Como ejemplo de este tipo de actividades estos autores proponen salidas al aire libre o, como apuntan Singer et al. (2009), los juegos de rol. Teniendo en cuenta los componentes que definen la actividad físico-deportiva, y lo expuesto en este apartado, no resulta extraño pensar que el deporte puede tratarse de un contexto ideal para su desarrollo, siempre y cuando se trabaje de forma consciente para ello. En este sentido, Raga y Rodríguez (2001),

argumentan que la práctica deportiva es una vía ideal para desarrollar habilidades y competencias como son el control de la ansiedad, liderazgo, extroversión y consideración y preocupación por los demás.

5.2.3. Influencia de la actividad físico-deportiva en el desarrollo de la personalidad

Autores, como Alderman (1983) entre otros, sostienen que entre la actividad físico-deportiva y la personalidad del individuo existe relación. En este sentido, el mismo autor concreta que los deportistas tienen rasgos distintivos comunes: sociables (carácter sociable y abierto, amable, cálido y fiable), extrovertidos (abierto, impulsivo, sin inhibición), dominantes (seguridad, originalidad, resistencia y agresividad), imagen del Yo (autopercepción y autoconcepto), conservaduristas (realismo, equilibrio, sentido práctico), duros (aceptación de críticas sin sufrir, poco propenso a perder) y estables (madurez, autodisciplina, optimismo e indiferencia). Partiendo de esta concepción previa, resulta interesante estudiar este aspecto de la psicología del deporte, pues resulta especialmente relevante para el presente estudio.

En este sentido, es preciso acotar el término personalidad, al igual que con los términos anteriores a los que se vienen haciendo referencia a lo largo del trabajo. Se entiende por personalidad al conjunto de tendencias básicas de conducta influyentes en las emociones, pensamientos y acciones de las personas (Costa y McCrae, 2008). Tiene un origen biológico, lo que implica un desarrollo progresivo desde la niñez hasta conseguir una estructura más estable en la adultez. Sin embargo, a pesar de la fuerza del componente biológico, este factor no es el único que influye en el desarrollo de la personalidad. Entran en juego la interacción entre el aspecto biológico del sujeto (componente genético, herencia) y la influencia del ambiente y contexto (Allen, Greenless y Jones, 2013). Concretamente, Castillo, Balaguer y Tomás (1997) señalan que en la práctica de actividad físico-deportiva intervienen factores:

- Personales (Aptitud deportiva y forma física)
- Ambientales (Pertener a algún club deportivo)
- Sociales (Facilidad para hacer amigos)

Por ello, como apunta Vitoria (2005), la relación entre la práctica de actividad físico deportiva y el desarrollo de la personalidad debe entenderse en clave dinámica y probabilística, pues entran en juego diversas variables.

En cuanto a las líneas de investigación que abordan el vínculo entre la práctica de actividad físico-deportiva y la personalidad, existen dos corrientes enfrentadas (Rodríguez, Martín-Albo y Núñez, 2000). Por un lado, los “escépticos”, que defienden que los rasgos de la personalidad no guardan vínculo con la práctica de actividad físico deportiva, y que, por ende, no existen diferencias entre las personas que practican actividad físico deportiva y las que no, o las que lo practican a un nivel elevado y los amateurs. En el lado opuesto, se sitúa la vertiente de los “crédulos” (Cox, 2009; Davies, 1991; Valdés, 1998; Weinberg y Gould, 2010), pues éstos, consideran que entre la práctica de actividad físico deportiva y los rasgos de la personalidad existe un vínculo. El presente estudio, se sitúa en la segunda postura, es decir, consideramos que la práctica de actividad físico deportiva, con todo lo que ello implica, contribuye a adquirir, desarrollar y afianzar ciertos rasgos de la personalidad en los sujetos que la practican.

Dentro de la postura de los “crédulos”, existen distintas líneas de estudio. Davies (1991), expone tres que, posteriormente, Valdés (1998) las amplía hasta cinco y las presenta de forma más exhaustiva. A su vez, estas cinco líneas, se pueden separar en dos vertientes de estudio, por lo direccionalidad de influencia. En este sentido, se puede diferenciar entre la tendencia que sostiene que la personalidad del deportista influye en el rendimiento deportivo y en la elección del deporte y, por otro, la que sostiene que la práctica de actividad físico deportiva desarrolla diversos rasgos de la personalidad del sujeto (Cox, 2009; Wann, 1997; Weinberg y Gould, 2010).

Tabla 5.2.1. Líneas de estudio del vínculo entre actividad físico deportiva y personalidad (basado en Valdés, 1998, Cox, 2009; Wann, 1997; Weinberg y Gould, 2010)

A) Hipótesis de selección: Personalidad → Rendimiento deportivo	
1.	Selección de un tipo de actividad físico deportiva concreto en función de los rasgos de la personalidad de los individuos
2.	La influencia de las características concretas de la personalidad en el rendimiento del deportista
B) Hipótesis de desarrollo: Práctica de actividad físico-deportiva → Personalidad	
3.	El estudio del desarrollo de características de la personalidad concretas provocadas por la influencia de la práctica sistemática y regular de actividad físico deportiva.
4.	El establecimiento de diferencias entre los rasgos de sujetos deportistas y no deportistas.
5.	Las diferencias existentes entre los individuos que practican diferentes formas de actividad físico deportiva

Siguiendo a García-Naveira, Ruiz y Pujals (2011), lo más probable es que ambas hipótesis, tanto la de selección como la de desarrollo, coexistan e influyan conjuntamente en

el perfil de la personalidad del deportista. Además de estas dos hipótesis, es preciso considerar otros factores que pueden influir. Por ejemplo, el sexo, la edad o el tamaño de la población de residencia (Martínez-Tur, Peiró y Ramos, 1995). En este sentido, es preciso apuntar, que el desarrollo de la personalidad en el contexto deportivo adquiere especial relevancia en la población de niños y jóvenes (Rodríguez, 2003; Ruiz, 2006), y que en la población adulta ejerce mayoritariamente una función estabilizadora de la personalidad, no tanto de desarrollo (Elman y McKelvie, 2003; McKelvie, Lemieux y Scout, 2003).

El presente trabajo, se posiciona específicamente en la hipótesis de desarrollo y las líneas que en ella se enmarcan. Por este motivo, a continuación, se expone de forma más extendida esta vertiente de estudio.

García-Naveira y Ruiz (2013), realizan una revisión sistemática sobre el estudio de la personalidad desde la perspectiva rasguista, para establecer diferencias entre deportistas y no deportistas. Siguiendo a García-Naveira (2010) acotan la revisión a trabajos que aborden este tema desde las tres principales teorías de rasgos, teniendo éstas como principales representantes a Cattell (1975), Eysenck (1985) y Costa y McCrae (2008). De forma resumida concluyen:

1. Los estudios (Allen et al., 2013; Rhodes y Pfaeffli, 2012; Rhodes y Smith, 2006; Hoyt, Rhodes, Hausenblas y Giacobbi, 2009) basados en las teorías de Eysenck (1985) y Costa y McCrae (2008) sostienen que la práctica de actividad físico deportiva, se asocia negativamente con el rasgo de neuroticismo (inestabilidad emocional, timidez, ansiedad y vulnerabilidad ante la depresión) y positivamente con rasgos como: extroversión (optimista, activo, impulsivo, sociable), estabilidad emocional (sereno, sosegado y despreocupado), consciencia (responsabilidad, autodisciplina, tendencia hacia el logro y hacia el orden).
2. Los estudios que toman como referente el modelo de Cattell (1975) aportan datos que indican que los deportistas tienen mayor grado de: relajación, autosuficiencia y estabilidad emocional.
3. El modelo de Costa y McCrae (1995) es el más utilizado en la investigación al respecto de los últimos años. Sostiene que la personalidad está compuesta por cinco grandes factores:

Tabla 5.2.2. Factores de la personalidad según Costa y McCrae (1995)

Extroversión (Surgencia)	Afectividad, asertividad, gregarismo, actividad, emociones positivas
Afabilidad (Simpatía)	Honradez, altruismo, confianza, cumplimiento, sensibilidad, modestia.
Consciencia (Conformidad, Seguridad)	Orden, obediencia, competencia, lucha por el logro, autodisciplina, reflexión.
Neuroticismo (inestabilidad emocional, inquietud)	Ansiedad, hostilidad colérica, timidez, depresión, vulnerabilidad, impulsividad
Apertura a la experiencia (cultura, intelecto, “inteligencia”)	Fantasia, sentimientos, estética, acciones, valores, ideas.

Actualmente este tema sigue generando controversia y demandando investigación al respecto, pues continúa existiendo una falta de conclusiones definitivas en los estudios sobre actividad físico deportiva y personalidad. Autores como García-Naveira (2010), sostienen que en este tipo de investigaciones sigue existiendo problemas de ámbito estadístico, metodológico e interpretativo.

En resumen, se puede decir que, a pesar de las investigaciones que argumentan que no existe influencia entre la práctica de actividad físico deportiva y la personalidad de los sujetos que la practican, como se ha visto a lo largo del capítulo, existen estudios que comprueban empíricamente que diferentes rasgos de la personalidad se ven influenciados por esta práctica. Es preciso matizar, que la práctica de actividad físico deportiva por si sola, sin dirección concreta ni orientación, estaría perdiendo gran parte del potencial que tiene para desarrollar los citados factores de la personalidad, en cambio, si esta práctica es dirigida por profesionales y expertos, los beneficios tanto físicos, psicológicos como sociales serán mayores Aceti et al. (2015).

5.2.4. Habilidades y rasgos concretos desarrollados con la práctica de actividad físico-deportiva

La práctica regular de actividad físico-deportiva trae consigo una serie de beneficios para la salud, entendiendo esta como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 2018). Está contrastada la importancia de la práctica físico-deportiva regular en ámbitos fisiológicos, corporales y de “funcionamiento mecánico” del cuerpo (Castillo-Garzón, Ruiz, Ortega y Gutiérrez, 2006; Department of Health, 2011; Texeira, Carraça, Markland, Silva, y Ryan, 2012; Vogel et al., 2009; World Health Organisation, 2010), pero en este estudio, ámbito que más interés suscita es el que alude a los beneficios socio-afectivos, psicosociales y de construcción de la personalidad de las personas mediante la práctica de actividad físico-deportiva (Castro-

Sánchez et al., 2018; Castro, Zurita, Chacón, y Lozano, 2019; Moreno-Arrebola et al, 2017; Valdivia et al. 2016). En este sentido, la OMS (2015) sostiene que la salud mental es un estado de bienestar en el cual el individuo consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y tener la capacidad para hacer contribuciones a la comunidad.

De igual modo, diversas investigaciones defienden que la práctica habitual de actividad físico deportiva durante el tiempo libre tiene una influencia positiva en el bienestar psicológico (Guillén y Laborde, 2014) y emocional de las personas (Deslandes, et al, 2009). En este sentido, como afirman Biddle, Fox y Boutcher (2000) y Guillén y Angulo (2016), la práctica físico deportiva contribuye a conseguir bienestar psicológico (atendiendo al desarrollo de capacidades y al crecimiento personal), y el bienestar subjetivo (centrada ésta en los aspectos afectivos, emocionales, estado de ánimo y satisfacción con la vida). Así por ejemplo, diversos estudios afirman que la práctica físico deportiva disminuye el riesgo de padecer depresión (Kangasniemi, Lappalainen, Kankaanp, y Tammelin, 2014; Lawlor y Hopker, 2001, McDonald y Hodgdon, 1991; Villaverde-Gutiérrez, et al. 2012), favorece la resistencia al estrés (Borges-Silva, Ruiz-González, Salar, y Moreno-Murcia, 2017; Crews y Landers, 1987; Hill, Smith, Fearn, Rydberg y Oliphant, 2007; Holmes, 1993; Merino, González, Usabiaga y García, 2018), disminuye los niveles de ansiedad (Akandere y Tekin, 2005; Castro et al., 2019; Petruzzello, Landers, Hatifield, Kubitz y Salazar, 1991), aumenta la autoestima (Bragina y Voelcker-Rehage, 2018; Estévez, et al. 2015; McAuley, Mihalko y Bane, 1997), y desarrolla la fortaleza mental o mental toughness (Gucciardi, Gordon, y Dimmock, 2009).

Uno de los factores centrales que da respuesta al “porqué” la práctica de actividad físico deportiva incrementa este tipo de beneficios psicológicos, es la interacción y apoyo social (Orcasita y Uribe, 2010) que se da en estos contextos. De este modo, el proceso de socialización relacionado con la práctica físico-deportiva, se puede dividir en tres momentos distintos (Gutiérrez, 1995), y cada uno de ellos implica unos beneficios concretos. El más relevante para la presente investigación es la socialización “a través” del deporte, pues se persigue investigar si la práctica físico-deportiva es capaz de desarrollar ciertas capacidades, habilidades, valores, actitudes y conocimientos concretos, que el sujeto pueda adquirir como propios y así aplicarlos en otros contextos (casa, escuela, calle, trabajo, etc.) de su vida cotidiana (Ruiz et al., 2006).

Tabla 5.2.3. Distintos tipos de socialización que implica la práctica físico-deportiva según Gutiérrez (1995)

Socialización “dentro” del deporte	Socialización “a través” del deporte	Socialización “fuera” del deporte
Se refiere a la influencia psicológica y social que despierta la motivación inicial de los sujetos para practicar actividad físico deportiva	Se refiere a la adquisición de valores, actitudes y conocimientos como consecuencia de las dinámicas sociales que se dan durante la práctica físico deportiva.	Se refiere a las diferentes influencias que implica la práctica físico deportiva para que el sujeto se adhiera a dicha práctica

Teniendo presente que la práctica físico-deportiva contribuye a desarrollar factores de bienestar psicológico y social, se puede decir que el deporte se constituye como un agente importante de desarrollo psicosocial (García, Garcés, y Ortega, 2014; Valdemoros, Ponce de León y Gradaille-Pernás, 2016).

En este sentido, a continuación, se describen brevemente algunas de las habilidades y rasgos psicosociales que, mediante investigaciones relevantes se ha contrastado que, se fomentan mediante la práctica de actividad físico-deportiva.

5.2.4.1. Autoestima

Este concepto tiene un largo recorrido histórico (González-Arratia, 2001) y, por ende, son diversas las definiciones que se han hecho al respecto. Montoya y Sol (2001) entienden la autoestima como una actitud interna o capacidad con la que el individuo tiene una relación consigo mismo que hace que se perciba a el mismo dentro del mundo, de forma positiva o negativa. Una de las aportaciones más significativas es la expuesta por González-Arratia (2001) cuando indica que el ser humano posee una imagen de sí mismo y de sus relaciones factuales con su propio medio o entorno, además de su propia jerarquía de valores y objetivos, que definen la valoración y apreciación de él mismo.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores y siguiendo a Silva-Escorcía y Mejía-Pérez (2015), se puede decir que la autoestima es un estado mental, un concepto valorativo de nuestro propio ser, que se caracteriza por ir desarrollándose y adquiriéndose poco a poco, es decir, se puede aprender y modificar. Este aprendizaje y construcción tiene como principales bases los sentimientos, sensaciones, pensamientos y experiencias que el propio individuo ha ido recabando, interiorizando, asimilando y valorando a lo largo de su propia vida.

En esta misma línea, Montoya y Sol (2001) y González-Arratia (2001), sostienen que la autoestima es la propia apreciación que cada sujeto hace de sí mismo, a través de un proceso valorativo-acumulativo, que se basa en las experiencias diarias y que a su vez está influenciado por los estados de ánimo dominantes durante un período continuo y duradero de tiempo. En este sentido, y como apuntan estos mismos autores, no siempre se tiene la misma autoestima, pues tiene un impacto bastante acusado el ambiente, la situación emocional y contexto social en el que se encuentre el sujeto.

Sabiendo que la autoestima se puede desarrollar y modificar en función de diferentes ambientes y contextos sociales Montoya y Sol (2001) y González-Arratia (2001), argumentan que la práctica de actividad físico-deportiva, dirigida de forma consciente y adecuada, puede ofrecer unos ambientes y contextos idóneos para tal fin. Así, la práctica de actividad físico-deportiva puede considerarse como una vía ideal para desarrollar y fomentar la autoestima. Defendiendo este enunciado, las investigaciones de, Middleton et al. (2004) y de Thelwell, Lane, Weston y Greenlees (2008), argumentan que la práctica de actividad físico deportiva incrementa la confianza en sí mismo de los sujetos, que como detallan Silva-Escorcía y Mejía-Pérez (2015), es uno de los principales elementos constituyentes de la autoestima. De manera global, atendiendo al concepto completo de autoestima, autores como (Blythe, 1982; Dionigi, 2007, Hunter, McCarthy y Bamman, 2004, Mänty et al., 2009; Snyder, 1972), concluyen en sus estudios que la práctica de actividad físico deportiva es una vía idónea para incrementarla.

5.2.4.2. Resistencia o hardines

Las personas resistentes según Maddi y Kobasa (1984) se caracterizan por ser activas y deben comprometerse a la hora de enfrentarse a estímulos que impliquen estrés, ansiedad y frustración, percibiéndolos como menos amenazantes. Así, la resistencia psicológica se define como un elemento de la personalidad que se caracteriza por tres elementos principales (Crowley, Hayslip y Hobdy, 2003; Klag y Bradley, 2004; Maddi et al., 2006; Pengilly y Dowd, 2000):

1. Control. Permite creer al sujeto que el mismo puede influir en lo que le sucede.
2. Compromiso. Implica tener un propósito, dirección, metas y objetivos concretos y adherirse plenamente a ellos. Además, la persona resistente considera todas las iniciativas que se proponen, y estudia su viabilidad.

3. Desafío o reto. Implica considerar a los cambios externos como una oportunidad de mejora y desarrollo en lugar de cómo una amenaza a su estabilidad.

En los últimos años, el ámbito de la resistencia mental, está cobrando especial relevancia el concepto de fortaleza mental (mental toughness) definida ésta como “*una colección de valores, actitudes, emociones y cogniciones que influyen en la manera en la cual un individuo accede, responde y evalúa eventos exigentes para de forma consistente lograr sus metas*” (Gucciardi et al., 2009, p. 54). Este constructo está formado por una serie de características o atributos (Guillén y Laborde, 2014), y entre los principales, se destacan la esperanza y el optimismo (Gucciardi et al., 2009).

Optimismo/positivismo

El optimismo disposicional, entendido como una característica del mental toughness, de manera general se puede considerar como la expectativa generalizada de que lo que acontecerá en la vida se va a producir bien (Scheier, Carver, y Bridges, 1994). El optimismo involucra, según Peterson (2000), componentes cognitivos, motivacionales y emocionales, y se constituye como un rasgo disposicional que media entre los acontecimientos externos y la interpretación de la persona. Así, en situaciones de estrés elevado, el optimismo se relaciona con niveles más elevados de bienestar psicológico y físico (Scheier et al., 1994; Smith y MacKenzie, 2006). De manera general, Carver, Scheier y Segerstrom (2010), sostienen que la presencia de niveles de optimismo altos implican una mayor resistencia ante retos y adversidades. Debido a ello, las personas optimistas suelen tender a ser más exitosas, perseverantes y con mejores niveles de salud física (Guillén y Angulo, 2016). Del mismo modo, diversos estudios lo han relacionado positivamente con ciertos aspectos del bienestar psicológico, demostrando relaciones directas entre optimismo y autoeficacia, autoestima, autorregulación, así como relaciones inversas entre optimismo y ansiedad y depresión (Luszczynska, Gutiérrez-Doña, y Schwarzer, 2005).

Esperanza

El concepto cognitivo-motivacional de esperanza, es otra de las características constituyentes del mental toughness (Snyder et al., 1991; Snyder, Rand y Sigmon, 2002). Según Snyder (2000), la esperanza se puede definir como una disposición dirigida hacia metas, que está compuesta por dos elementos interconectados pero diferentes. Por un lado, el pensamiento orientado hacia los modos, vías o caminos a seguir (pathways thinking) o

también conocido como estrategias resolutivas, se refiere a la capacidad que tiene la persona para identificar vías alternativas y estrategias para alcanzar las metas fijadas. Este pensamiento implica auto-diálogo.

Por otro lado, el pensamiento orientado al logro de metas y objetivos (*agency thinking*). En esta parte entra en juego la fuerza motivacional, que implica la insistencia y/o perseverancia para lograr los objetivos prefijados, llevando al sujeto a ser más perfeccionista. Este pensamiento cobra especial relevancia cuando se presentan dificultades y adversidades en el proceso hacia la consecución de los objetivos. En estas situaciones, el auto-diálogo ayuda a los sujetos a dirigir de manera eficiente la motivación necesaria para elegir la mejor vía u opción (Snyder, et al., 2002).

En este sentido, la esperanza se relaciona positivamente con factores como son las capacidades percibidas para la resolución de problemas, la autoestima, la percepción de control, la afectividad positiva, el optimismo y las expectativas de resultados positivos (Snyder et al., 1991). Además, la esperanza puede ser un factor relevante en el desarrollo del bienestar psicológico, la mejora de habilidades, los estados afectivos positivos (Snyder, 2000; Snyder et al., 1991) y permite adaptarse a los retos cotidianos, gestionándolos de manera efectiva.

Puesto que, como indica Guillén y Angulo (2016), la esperanza se puede adquirir por las personas en procesos de diálogo, y actividades entre personas, el ámbito deportivo se sitúa como un contexto ideal para su adquisición. De esta forma Curry, Snyder, Cook, Ruby y Rehm (1997) en su estudio sostienen que los deportistas tienen niveles de esperanza más elevados que los no deportistas.

Bienestar psicológico

Otro concepto importante en el constructo teórico de resistencia y fortaleza mental es el bienestar psicológico. Ryff (1989) aporta un modelo multidimensional constituido por las seis dimensiones que se recogen a continuación:

1. Auto-aceptación. Es uno de los principales criterios de bienestar psicológico. Consiste en intentar sentirse bien con uno mismo, incluso conociendo las propias limitaciones.

2. Relaciones positivas con otras personas. La gente necesita tener un entorno de relaciones sociales estables, así como amigos en los que poder confiar (Keyes, Ryff, y Shmotkin, 2002).
3. Autonomía. Se trata de una dimensión muy importante en el constructo de bienestar psicológico. La gente necesita tener convicciones firmes (autodeterminación), para poder sostener su propia individualidad en diversos contextos sociales, para mantener su autoridad e independencia personal (Ryff y Keyes, 1995). Según, Ryff y Singer (1998), las personas autónomas tienen la capacidad de resistir mejor la presión social y, además, auto-regulan su comportamiento dependiendo del contexto.
4. Dominio del entorno. Esta dimensión hace referencia a la habilidad de las personas para crear entornos propicios para satisfacer sus propias necesidades y deseos. Las personas con alto dominio del entorno tienen una mayor sensación de control, y, por ende, mayor capacidad para influir en el contexto en el que se encuentran.
5. Propósito en la vida. Esta dimensión hace referencia a la necesidad de las personas de marcarse una serie de metas y objetivos que les permita dotar a sus actuaciones, y en definitiva su vida de un cierto sentido.
6. Crecimiento personal. Se refiere a la capacidad de las personas de desarrollar sus propias potencialidades, para aprovechar al máximo sus capacidades (Keyes, et al., 2002).

Actividad física promotora de resistencia y fortaleza mental

Una vez aclarados los conceptos, para seguir la línea del trabajo, se vinculan a continuación con la práctica de actividad físico deportiva. Así, autores como Gucciardi y Jones (2012), argumentan que mediante la práctica de actividad físico deportiva se fomenta la resistencia o hardiness, y de manera más concreta, como sostienen Guszowska (2004), Hill et al. (2007), McAuley et al. (1997) y Pollock (2001), la práctica de actividad físico deportiva aumenta la resistencia al estrés y a la ansiedad. Además, el compromiso, como parte constituyente de la resistencia, según García, Ruiz y Graupera (2009) se incrementa conforme el nivel deportivo aumenta.

Del mismo modo, a pesar de ser aún escasas las investigaciones que establecen relaciones entre actividad físico deportiva y fortaleza mental, existen trabajos como el de Gerber et al. (2012), que las relacionan positivamente. En cuanto a la influencia de la práctica físico deportiva en la fortaleza mental en su conjunto, la investigación al respecto aún es escasa. A pesar de ello, de forma general, se han establecido relaciones positivas entre el

ejercicio físico y el deporte y la fortaleza mental, en poblaciones de deportistas y de jóvenes (Gerber et al., 2012; Crust, 2008), y de forma concreta, influyendo de manera positiva en el optimismo (Nicholls, Polman, Levy y Backhouse, 2007). Así, Guillén y Angulo (2016), sostienen en su estudio, que los deportistas tienen niveles más elevados de positivismo, esperanza y bienestar psicológico que los no deportistas. Por otro lado, con respecto a la esperanza, diversos estudios sostienen que los deportistas suelen ser personas bastante perfeccionistas y sistemáticas, y este nivel de perfeccionismo se incrementa a medida que el nivel deportivo se incrementa (Gucciardi, Mahoney, Jalleh, Donovan y Parker, 2012; Stoeber, Stoll, Salmi y Tijkkaja, 2009). Además, suelen tener un alto grado de motivación y orientación a la consecución de metas y objetivos (Kuan y Roy, 2007).

Por último, son diversos los estudios que argumentan que el ejercicio físico y el deporte se puede considerar como vía para la consecución del bienestar psicológico (Cavallera, Passerini y Pepe, 2013; Deslandes et al., 2009; Hamer y Stamatakis, 2010; Holmerová et al., 2010; Nelson et al., 2007; Netz, Wu, Becker y Tenenbaum, 2005; Penedo y Dahn, 2005; Zazo y Moreno-Murcia, 2015) y como atenuantes de síntomas depresivos (Kangasniem et al., 2014), y ansiedad ante la toma de decisiones (García et al., 2009).

Otro factor que da sentido al estudio sobre la influencia de la práctica de actividad física deportiva en el posterior liderazgo educativo exitoso, es el estrés y el control del mismo. Como se ha visto a lo largo del punto, la práctica físico deportiva atenúa los síntomas de estrés y ayuda a manejar estas situaciones. Esto resulta especialmente relevante en el colectivo de directivos de centros de educación primaria y secundaria (objeto de estudio) pues estos tienen una relación directa de responsabilidad y trato con otras personas (docentes, alumnos, otros directivos, etc.) y, como indica Llanque-Nieto (2014), los grupos de trabajadores que tienen una relación constante y una implicación personal con otras personas, son los más susceptibles de experimentar altos niveles de estrés.

5.2.4.3. Valores sociales

Para comprender la relación entre el fomento de valores y la actividad físico-deportiva, se debe tener claro el concepto “valores”. En este sentido, según López-Pastor, Monjas y Pérez-Brunicardi (2003), se pueden considerar como principios normativos que regulan la forma de comportarse de las personas en cualquier momento, circunstancia o

situación. Partiendo desde este concepto, otro elemento al que se debe de atender es la educación en valores, el cual se entiende como un proceso sistemático, intencional, pluridimensional e integrador que garantiza un desarrollo de la personalidad, adecuada para desenvolverse con agilidad en una sociedad avanzada y plural, respetando al mismo tiempo las creencias y valores de otras personas o grupos sociales (Morón, 1997).

Para aclarar el concepto valores sociales, debemos atender también al segundo término, es decir, el aspecto social o de socialización. En este sentido, Berger (1987), define socialización como el proceso mediante el cual los individuos llegan a ser miembros de la sociedad. A través de este proceso, el individuo participa en distintas dinámicas sociales mediante la interiorización, es decir, la persona va entendiendo, reproduciendo y asumiendo que el mundo que le rodea es su mundo. A este proceso de interiorización es a lo que este autor llama socialización.

Por otro lado, Puig (1992) define la socialización como un proceso mediante el cual, la sociedad actúa de modeladora del individuo para integrarlo en su sistema cultural. Esta autora apunta que este proceso no es sólo de tipo unidireccional, sino que la influencia es mutua entre el individuo y las personas. A esta interacción entre persona e individuo es a lo que se le denomina en esencia interaccionismo simbólico, Blumer (1982). Así, como argumenta el mismo autor, el proceso de socialización dura toda la vida.

Con estas concepciones, la práctica físico deportiva se sitúa como un instrumento de transmisión de cultura que refleja valores básicos del contexto socio-cultural en el que se desarrolla (Contreras, 2006; Gutiérrez, 1995; Muñiz, Cano, Sánchez, Meneses y Depor, 2018; Pérez-Pueyo, 2007; Velázquez, 2002).

El deporte puede constituirse como una actividad que permite un contacto directo entre las personas, diálogo, debate y reflexión, en torno al cual se puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y responsabilidad ante un objetivo común, en el caso de los deportes de equipo (Prat y Soler, 2006; Ruiz, 2012). De forma concreta, Prat, Font, Soler y Calvo (2004), sostienen que la práctica de actividad físico deportiva es un recurso ideal para el desarrollo de actitudes como la confianza, la cooperación, el respeto, la humildad, la responsabilidad, etc. A pesar de ello, como argumenta Collado (2005), si esta práctica no se

encuentra adecuadamente orientada y dirigida, puede desembocar en actitudes contrarias a lo deseable, es decir, egoísmo, menosprecio, intolerancia, incompreensión, etc. Así,

las condiciones en las que se practiquen las tareas de aprendizaje deportivo es lo educativo, pues es lo que conduce a la autonomía de los jugadores y los componentes del deporte (físico, técnico, táctico, psíquico) son los medios para conseguir el fin: educar a través del deporte (Collado, 2005, p.444).

El grado de sociabilidad deportiva hace, en la mayoría de los casos, que se creen poderosos vínculos de identidad colectivos entre las personas implicadas en grupos como sociedades deportivas, clubes, equipos, disciplinas concretas de deporte, etc. (Cayuela, 1997).

Puig (1992), sostiene firmemente que a través del juego y el deporte se aprende a vivir en sociedad, ya que, a través de estas prácticas, se aportan lecciones básicas de comunidad y de adaptación cultural. Además, el deporte facilita tipos de comunicación que van más allá de la palabra, es decir, la comunicación kinésica o no verbal. En esta línea, Carratala y Carratala (1999) argumentan que la práctica deportiva implica un desarrollo de factores psicosociales tales como el respeto a las normas y a los demás participantes, el compañerismo, la cohesión social y la responsabilidad.

Por su parte, Gutiérrez (1995) establece un listado de valores sociales susceptibles de mejora y desarrollo a través de la práctica físico deportiva, estos son: participación de todos, cooperación, respeto a los demás, amistad, relación social, sentido de pertenencia a un grupo, trabajo en equipo, afrontar desafíos con optimismo, competitividad, responsabilidad social, expresión de sentimientos, gestión de éxitos y fracasos, convivencia, compañerismo, resolución pacífica de conflictos, lucha por la igualdad y la equidad, preocupación por los demás, justicia y cohesión de grupo.

A este listado, se pueden añadir el desarrollo de habilidades comunicativas (Dionigi, 2007, Estabrooks y Carron, 1999), la perseverancia, el dinamismo y la inteligencia emocional (Moreno, Sicilia, González-Cutre y Cervello, 2006; Ristea, Macovei y Leonte, 2015). Este último componente se desarrolla de forma más extensa y detallada en el capítulo 6.

Desarrollo positivo a través del deporte.

En base a todo lo anterior, uno de los modelos que sostiene esta premisa de desarrollo de habilidades psicosociales, valores y competencias necesarias para desenvolverse

en la sociedad a través del deporte, es el sugerido por Gestsdóttir y Lerner (2007). De este modo, detallan que el crecimiento y bienestar de las personas (especialmente en etapa de desarrollo) depende de las interrelaciones dinámicas y continuas que se producen entre las mismas y los sistemas ambientales y que de lo que se trata es de adquirir y potenciar en el trascurso del desarrollo de los jóvenes lo que ellos llaman las cinco C: competencia(competence), conexión (connection), carácter (character), compasión (caring) y la confianza (confidence).

Por un lado, las tres primeras C se corresponden con la dimensión externa de las personas relativa al comportamiento adquirido mediante el dominio de competencias, carácter y conexión. La Competencia hace referencia a las distintas esferas de habilidades y capacidades que se relacionan con competencias como la cognitiva, académica, vocacional, social, búsqueda de opciones profesionales y hábitos de trabajo. La Conexión se concibe en este modelo como la capacidad real de los jóvenes para establecer vínculos positivos, tanto con personas de su entorno inmediato, como las de los más lejanos. El Carácter se refiere a las conductas que se relacionan con el respeto por las normas culturales y sociales. Por otro lado, las dos últimas C aluden a la dimensión interna del sujeto. La Compasión se relaciona con el sentido de empatía y preocupación por los demás y la Confianza con la autovaloración global positiva y la percepción de autoeficacia de la persona.

Siguiendo este modelo, se han diseñado diversos programas con el objetivo de fomentar las habilidades para la vida mediante el deporte. Entre ellos se encuentra el de Giesenow (2005) titulado “Programa de habilidades psicológicas para la vida a través del deporte”. Uno de los principales objetivos que se marca es conseguir que los jóvenes aprendan habilidades para la vida aplicándolas en primer lugar en el deporte, para luego extrapolarlas y generalizarlas a otros ámbitos de la vida. Concretamente se centra en las siguientes habilidades y aptitudes:

- **Autoconocimiento y autopercepción.** Conocerse a sí mismo es importante para los procesos de crecimiento y cambio y a la par que se fomentan estas habilidades, se hace necesario el desarrollo de capacidades tales como examinar y observar la propia conducta, evaluando de esta manera las debilidades y fortalezas.
- **Autoestima y autoconfianza.** Es creer en las propias capacidades para alcanzar las metas planteadas, valorando nuestros aspectos positivos y mejorando nuestras

debilidades. Los autores sostienen que las personas que están satisfechas consigo mismas, de manera general, son más activas, productivas y están más dispuestas a asumir riesgos y recuperarse tras los fracasos obtenidos.

- **Motivación.** Se precisa saber plantearse metas realistas, es decir, alcanzables, pero a su vez desafiantes. Fijarse metas les otorga a las personas una sensación de mayor control sobre su vida y destino. A su vez, es preciso establecer un plan de actuación, con estrategias adecuadas y prever los obstáculos que posiblemente puedan interferir.
- **Auto-diálogo y actitud positiva.** El diálogo interno influye en las emociones y en las acciones que se llevan a cabo. Es preciso trabajar para ser conscientes de los patrones productivos e improductivos cuando uno habla consigo mismo, para de esta forma tomar conciencia de sus efectos y mejorarlos.
- **Manejo de la ansiedad, presiones y estrés.** Mediante técnicas de relajación, visualización y auto-diálogo, se puede conseguir regular las emociones. Así se ayuda a evitar estrés y prevenir que aparezcan emociones auto-destructivas.
- **Tolerancia a la frustración.** Las personas con “fortaleza mental” mantienen la persistencia y la intensidad durante más tiempo para alcanzar sus metas.
- **Concentración.** Se refiere a la capacidad para focalizar la atención en aspectos controlables y no en distracciones. Es muy importante ser capaz de cambiar el foco de atención de los aspectos negativos a positivos durante la actuación, ser capaz de dejar de lado errores para analizarlos más tarde con detenimiento y centrarse en el momento presente, focalizándose en lo que sí se puede hacer en el momento presente para mejorar la situación dentro de las posibilidades.
- **Trabajo en equipo.** Implica el establecimiento de un ambiente positivo, por ello, son muy importantes aspectos como la comunicación, el respeto por los compañeros, las habilidades interpersonales, el sacrificio del beneficio personal por el bien grupal, la solidaridad, etc. A todo esto, se le suma el saber trabajar dentro de un grupo donde el ambiente no es el más idóneo, sabiendo convivir y trabajar con integrantes del grupo que no necesariamente sean afines a nosotros.

Si las personas desarrollan estas habilidades, de forma paralela, podrán actuar positivamente sobre su propia salud, el rendimiento, el estado de ánimo y, en definitiva, la dirección de sus vidas. Si estas habilidades se extrapolan de manera progresiva desde el mundo del deporte y la actividad física a su vida cotidiana, aumentará exponencialmente su conciencia de que son capaces de controlar sus cuerpos, sus emociones y su propio destino.

5.3. Variables que componen la parte sociodemográfica de la actividad físico-deportiva del cuestionario

A la vez que se ha desarrollado un cuestionario para conocer el grado de liderazgo educativo exitoso que ejercen los directivos de centros educativos de primaria y secundaria, se ha creado un apartado sociodemográfico con el que pretendemos conocer diversas variables relacionadas con la vinculación con la práctica físico deportiva que ha tenido el sujeto a lo largo de la vida. En el presente apartado, se dedica un punto para la justificación y explicación de cada uno de los once ítems que componen este bloque sociodemográfico.

5.3.1. Practicar actividad físico-deportiva (si o no)

A modo de justificación, existen infinidad de estudios que argumentan las diferencias entre personas físicamente activas y sedentarias, tanto físicas (Mitten, Overholt, Haynes, D'Amore y Ady ,2016), de salud (Ferreira, Postigo, Zanetti, y Neves, 2018, OMS, 2010), de aspectos psicosociales (Ferreir et al, 2018), de inteligencia emocional (Ristea et al., 2015) como de afectividad (Niedermeier, Einwanger, Hartl y Kopp, 2017), etc.

5.3.2. Vida físicamente activa según la OMS

Para considerar si una persona es suficientemente activa físicamente o no, se ha acudido a los criterios establecidos por la OMS (2010). En este sentido, como la población objeto de estudio se encuentra ubicada en un tramo de edad de entre 18 a 64 años, la OMS (2010) establece los siguientes criterios de actividad física:

- Se establece un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física aeróbica moderada o bien un mínimo de 75 minutos semanales de actividad aeróbica vigorosa. Por tanto, si el tiempo dedicado a la práctica de actividad físico deportiva es inferior a estos tiempos, se considera como insuficiente.
- Un tramo temporal de entre 150 a 300 minutos de actividad aeróbica moderada se considera como adecuado para mantener una vida saludable
- Por último, una actividad aeróbica moderada superior a 300 minutos semanales aportará mayores beneficios para la salud.

5.3.3. Influencia de la práctica físico-deportiva según la etapa de desarrollo

La vinculación a la práctica de actividad físico deportiva influye de diferente forma en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el sujeto. A menor edad, la influencia será mayor, pues el individuo está formando su identidad personal. En el cuestionario se tienen cuenta las siguientes etapas:

Antes de los 12. Infancia y Niñez

Siguiendo las etapas de desarrollo descritas por Piaget (1967), la infancia y la niñez comienza con el nacimiento y llega hasta los 12 años aproximadamente. Engloba las siguientes etapas:

- Etapa sensoriomotora (0-2 años). El niño aprende a manipular objetos.
- Etapa preoperacional (2-7 años). En esta etapa predomina el pensamiento egocéntrico.

- Etapa de las operaciones concretas (7-12 años). En esta etapa disminuye el pensamiento egocéntrico.
- Etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años). Se comienza la preadolescencia.

De manera general, en los primeros años de la etapa de Educación Primaria predomina el egocentrismo, ya que a pesar de que se empiezan a establecerse relaciones personales entre iguales, aún no son capaces de intercambiar roles para poder ponerse en el lugar de los demás, ya que no tienen sentimiento de pertenencia a un grupo. Este aspecto irá cambiando a medida que se avanza en edad, siendo cada vez más capaz de ser parte de un colectivo de iguales. De este modo, el sentimiento de estar integrados en la sociedad se hace patente de forma progresiva, aceptando cada vez más normas que vienen impuestas desde fuera y se refuerza el sentimiento de respeto a los demás (Hoffman, Paris y Hall, 1995).

En este tramo temporal, la práctica físico deportiva resulta muy relevante, como herramienta adecuada para dirigir un desarrollo psicomotor y psicosocial adecuado, siempre y cuando esta práctica esté orientada y dirigida de forma correcta. Investigaciones como la de Pelegrín, Garcés y Cantón (2014), concluyen que los niños/as de entre 9 y 12 años, que practican deporte, muestran conductas más extrovertidas, sensibles, sociales y respetuosas hacia los demás y menos niveles de ansiedad que los que no practican deporte.

Entre los 12 y 15

Este tramo temporal coincide con la etapa de preadolescencia. Tradicionalmente esta fase del desarrollo se ha ubicado entre los 10 y 14-15 años, y está vinculada con los primeros cambios madurativos relativos a las características sexuales (Hathway, Vega-Avelaira y Fitzgerald, 2012). En este caso se ha decidido encuadrar este tramo temporal desde los 12 años, haciéndolo coincidir con el final de la etapa educativa de educación primaria, que trae consigo una gran diversidad de cambios para el individuo de distinta naturaleza (personales, emocionales y sociales) (Ashton, 2008; Weller, 2007), así como, motivacionales, de autoestima y de autoconcepto (Adeyemo, 2010; Castro et al., 2010; Eccles, 2004). En definitiva, se puede considerar como un periodo donde reina la confusión y la inestabilidad, y por ello, como indica Tanner y Arnett (2016), es preciso prestar especial atención, pues de este periodo dependerán los avances que se producirán posteriormente en la siguiente etapa.

La práctica físico deportiva juega un papel importante en esta etapa, al redirigir las conductas agresivas, antisociales y delictivas que se suelen dar entorno a los 13-14 años (O'Connell, Pepler y Craig, 1999; Pelegrín y Garcés, 2007). Además, como indica Pelegrín et al. (2014) los jóvenes de entre 13 a 15 años que practican algún deporte, consiguen puntuaciones más elevadas en aspectos como la extroversión, la autoconfianza y el liderazgo.

Entre los 15-18 Adolescencia media

Este periodo está comprendido entre los 14-15 y los 17-18 años, aunque al igual que en los periodos anteriormente descritos, estas edades pueden variar según el sexo y las características intrínsecas del individuo (Kaltiala-Heino, Fröjd y Marttunen, 2010; Musitu y Cava, 2001). En cuanto al aspecto social, en este periodo, cobra especial relevancia el contexto socioafectivo del adolescente (Marcos, 2010; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2006). En este sentido, las relaciones sociales se sitúan como eje central, pasando del egocentrismo de etapas anteriores, al sociocentrismo (Álvaro, 2015; Castro, 2016). Además, como indican Arnett (2012) y Cava, Murgui y Musitu (2008), en esta fase se mejora la capacidad de procesar información y de abstracción, la memoria, las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional. Este periodo se puede considerar como el más inestable dentro de la adolescencia, pues aún no se encuentran plenamente desarrolladas sus capacidades físicas, sociales y cognitivas, y entran en conflicto (Cava et al., 2008; Pastor et al., 2006; Turner, Irwing y Millstein., 2014). Según Arnett (2014), esta etapa culmina aproximadamente a los 18 años.

En este tramo de edad, el deporte influye positivamente en aspectos como el autoconcepto físico (Esnaola, 2005; Zurita, Castro, González, Rodríguez y Pérez, 2016; y Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti, 2010), adquisición de hábitos saludables y disminución de consumo de sustancias nocivas (Castillo, Balaguer y García-Merita, 2007; Castro et al. 2015), mayores niveles de motivación orientado hacia la tarea (Castro et al. 2015), desarrollo positivo y liderazgo (Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual, 2009)

De los 19 en adelante Adolescencia tardía y adultez

Este tramo temporal es mucho más amplio que los anteriores y coincide con dos periodos descritos a nivel teórico, es decir, la adultez emergente, que va desde los 19 años hasta los 30, y la adultez, de los 30 en adelante Arnett (2011). La adultez emergente, según Muñoz y Martí (2008) y Ramos (2010), se caracteriza por presentarse en el sujeto conductas de riesgo, como relaciones sexuales imprudentes, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, alimentación deficiente, etc. pues en esta etapa, según Palmer et al. (2013), a pesar de haberse adquirido un nivel óptimo de desarrollo físico-morfológico y cognitivo, no se ha alcanzado aún la madurez psicosocial y cultural propia de la adultez. El periodo universitario podría situarse en esta etapa de adultez emergente, (Martínez, 2013).

Por el hecho de no haber alcanzado aún un desarrollo total a nivel social, y considerarse como una etapa de riesgo para la adquisición de hábitos nocivos para la salud, la práctica físico deportiva también cobra especial importancia en esta etapa, a pesar del contrastado declive de la adherencia a la práctica físico deportiva en esta etapa de la vida (Abdullah, Wong, Yam, y Fielding, 2005; Bauman, et al., 2012; Beltrán, Escolar y Anaya, 2012; Fernandes, Arts, Dimond, Hirshberg, y Lofgren, 2013; Moreno-Arrebola, Fernández-Revelles, Linares-Manrique y Espejo-Garcés, 2018; Sigmundová, Chmelík, Sigmund, Feltlová y Frömel, 2013; Varela-Mato, Cancela, Ayan, Martín y Molina, 2012).

En cuanto a la edad adulta, a pesar de que el constructo psicosocial está adquirido y consolidado (Arnett, 2011), la práctica físico deportiva sigue teniendo una gran importancia en la modificación de factores relacionados con la salud mental y el bienestar personal, como por ejemplo una reducción de la ansiedad y el estrés (Hamer et al., 2009), mejora del autoconcepto (Infante y Goñi, 2009), bienestar psicológico (Rodríguez-Romo, Barriopedro, Alonso y Garrido-Muñoz, 2015), mayor autoestima (Calero, et al. 2016), entre otros.

Para finalizar, diversos estudios (Ruiz, 2006; García-Naveira et al, 2011), sostienen que la práctica físico deportiva regular, contribuye al desarrollo de diferentes características psicosociales y de personalidad del individuo, impactando de manera más fuerte en las edades más tempranas por las características de desarrollo que se presentan en estas primeras etapas (infancia, niñez y adolescencia) y de manera menos incidente en la etapa de adultez, pues éstos mantienen patrones psicosociales y de personalidad más estables y asentados. En este

sentido, cuanto antes se inicia el individuo en la práctica de actividad físico deportiva, mayor será la influencia de la misma en el modelaje de la personalidad del mismo y en factores psicosociales diversos.

5.3.4. Clasificación de actividad física y deportes

Existen una gran cantidad de clasificaciones sobre el deporte dependiendo de los criterios que cada autor tiene en cuenta: experiencias vividas por el deportista, tipo de espacio donde se practica, interacción entre deportistas, técnica y táctica, etc. En el ítem se ha tenido en cuenta eminentemente la agrupación de los participantes. A continuación, se presentan las clasificaciones más conocidas y relevantes.

En la clasificación de Bouet (1968), se adopta como criterio la “experiencia vivida”, relativa al tipo de vivencia que los participantes experimentan. En función de la misma, diferencia de esta forma cinco grupos de deporte:

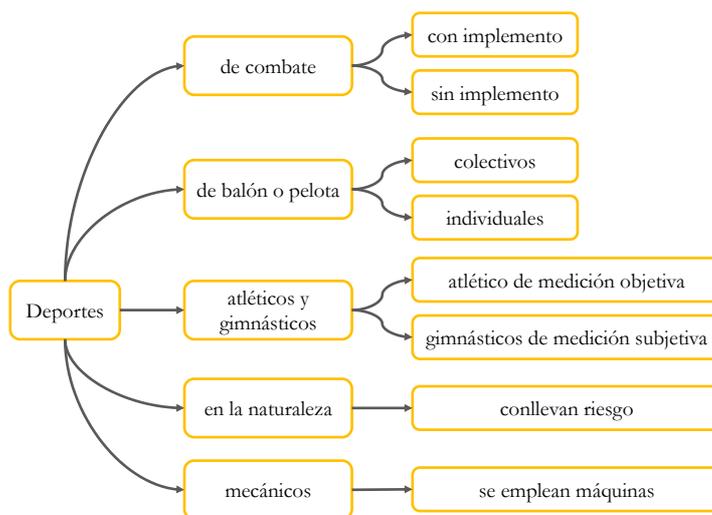


Figura 5.3.1. Clasificación del deporte según Bouet (1968)

Durand (1968), ofrece una clasificación del deporte más simple y genérica que estructura los tipos de deporte en cuatro grandes grupos:

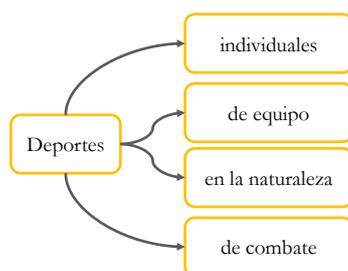


Figura 5.3.2. Clasificación del deporte según Durand (1968)

Una de las clasificaciones más relevantes y que a día de hoy, sigue siendo de las más utilizadas es la de Parlebas (1988). En ella, se diferencia entre juegos psicomotrices, referidos a aquellos deportes donde el sujeto actúa de forma aislada, y sociomotrices, referido a aquellos deportes donde el sujeto interactúa con otro u otros sujetos. Este autor pone el centro de interés en la incertidumbre que, según el mismo, puede estar presente o no en los siguientes tres tipos: Incertidumbre en el Compañero “C”, en el Adversario “A” y en el Medio “M”. En función de estas tres variables, el autor diferencia ocho tipos o categorías de deporte.

Tabla 5.3.1. Clasificación de los deportes según Parlebas (1988)

1	\overline{CAM}	Atletismo, natación, gimnasia deportiva, etc.
2	\overline{CAM}	Escalada, esquí alpino, contrarreloj individual de ciclismo, etc.
3	\overline{CAM}	Gimnasia rítmica por equipos, patinaje por parejas, etc.
4	\overline{CAM}	Lucha, tenis individual, etc.
5	\overline{CAM}	cross, esquí de fondo, etc.
6	\overline{CAM}	Contra reloj por equipos, alpinismo, etc.
7	\overline{CAM}	Fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, etc.
8	\overline{CAM}	Triatlón, ciclismo, juegos populares, etc.

Nota: Cuando encima de las letras aparece una raya, significa que la incertidumbre en esas variables está controlada.

A esta clasificación, posteriormente Hernández-Moreno (1994), además de la incertidumbre añade, dos variables más a tener en cuenta, estas son: el uso del espacio (común o separada) y la forma de participación (simultánea o alternativa). En base a la incorporación de estas variables, la clasificación del deporte queda de la siguiente forma (figura 5.3.3.)

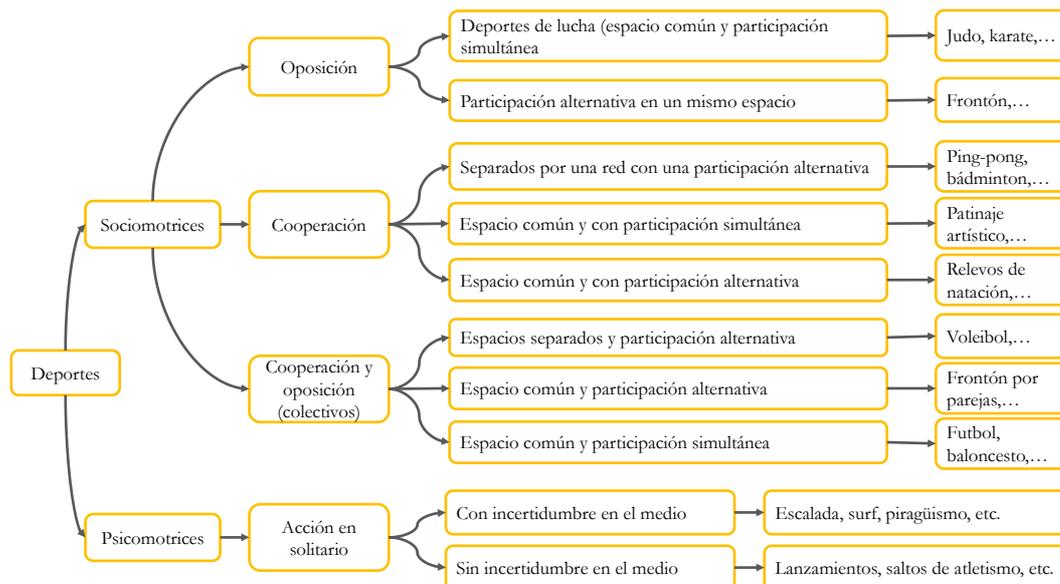


Figura 5.3.3. Clasificación de los deportes según el modelo de Hernández-Moreno (1994).

Hernández et al. (2001), establecen una clasificación mucho más específica, a la que añaden otros tres criterios además de los establecidos en su anterior contribución, estos son: objetivo motor, la comunicación motriz y las características del espacio. En este sentido, los autores sostienen que los deportes se pueden clasificar de manera jerárquica de menor a mayor complejidad estructural.

Para finalizar este subapartado, es preciso destacar que resulta relevante medir esta variable, pues diversos estudios sostienen que existen diferencias entre las características propias de deportistas en función del tipo de deporte que practican. Así, se han expuesto diferencias individuales de sujetos en deportes tan diferentes como: ajedrez (Bilalic, McLeold y Gobet, 2007), atletismo (Kajtna, Tušak, Barić y Burnic, 2004), baloncesto (Piñar et al., 2009), escalada (Oyague, Lusar y Cercós, 2005), fútbol (Junge et al., 2000), golf (Reigal, Delgado-Giralt, Raimundi y Hernández-Mendo, 2018), hockey (Stoeber et al., 2009), judo (Ruiz, 2008, Valdivia, 2016), maratón (Jaenes, Godoy y Román, 2009), natación (Cavallera et al., 2013), pádel (Ruiz y Lorenzo, 2010), tenis (Valdivia, 2016), triatlón, (Reigal et al., 2018).

5.3.5. La competición

Como se viene exponiendo a lo largo del capítulo, la práctica físico-deportiva tiene una serie de aspectos que son inherentes a la misma. Uno de estos aspectos, como indica

Cagigal (1985), es la competición, pues en la mayoría de los casos que se practica deporte, se compite contra algo (medio, entorno, tiempo), alguien (adversario), o contra uno mismo. En este sentido, la competición se sitúa como componente esencial del deporte (De la Rica, 1993). Pero ¿la competición en sí es buena o mala?, al igual que cualquier componente del deporte, es preciso educar de manera correcta y planificar la actividad para que la misma se oriente en la dirección adecuada, para que pueda preparar para la vida. En este sentido, Giménez y Sáenz-López (1996) señalan que:

La competición en sí no es negativa, sino su mala interpretación y aplicación en la enseñanza...podemos utilizar la competición como medio educativo cuando no priman los resultados, cuando participan todos, cuando nos sirve como mejora del aprendizaje de nuestros alumnos y cuando no especializamos en edades tempranas en una modalidad deportiva. (p.139)

De forma concreta, la competición deportiva se define como “la comparación entre el rendimiento de deportistas individuales o de grupos de deportistas (equipos)” (Thiess, Tschiene y Nickel, 2004, p.12) y, por ende, como sostienen los mismos autores, la competición se divide en categorías, ya sea por edad o por rendimiento.

Debido al carácter motivador que implica la competición, los niños y niñas en edad escolar se sienten fuertemente atraídos (Giménez y Sáenz-López, 1996), y por ello, se ha de hacer un uso educativo de la misma, pues puede que tenga grandes beneficios (Abad, 2010). En este sentido Trepát (1999) argumenta que la competición desde una perspectiva educativa puede estar relacionada con la afirmación de la propia personalidad, la cooperación, el espíritu de lucha, la superación personal, el autocontrol, la integración en el equipo, el saber ganar y perder, etc.

Otra clasificación a destacar referente a la competición es la que aporta Contreras et al. (2010), quienes establecen una dicotomía entre deportes de competición, frente a los de recreo, por un lado, y entre deporte profesional y amateur por otro. Por ello, los mismos autores indican que la importancia se encuentra en la intencionalidad con la que se practique el deporte, y al mismo tiempo, el carácter remunerado o gratuito de dicha actividad, y la cantidad de tiempo que el sujeto invierte en la misma. De esta forma, la idea que aportan estos autores sobre deporte queda reflejada en la figura siguiente, y la concepción a la que se hace referencia en este apartado es la referente al eje vertical.

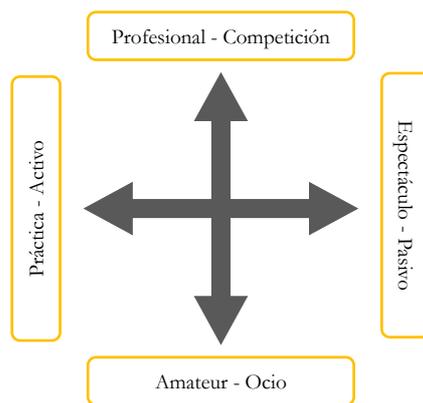


Figura 5.3.4. Concepciones conceptuales del deporte de Contreras, et al. (2010)

En el presente estudio, en base a Contreras et al. (2010), y a la categorización de la competición en base al rendimiento que sostienen Thiess et al. (2004) se han formulado los siguientes cinco niveles de competición alcanzados a lo largo de la vida, desde el más básico, que no implica competición hasta el más extremo, que supone retribuciones económicas suficientes para no tener otro trabajo.

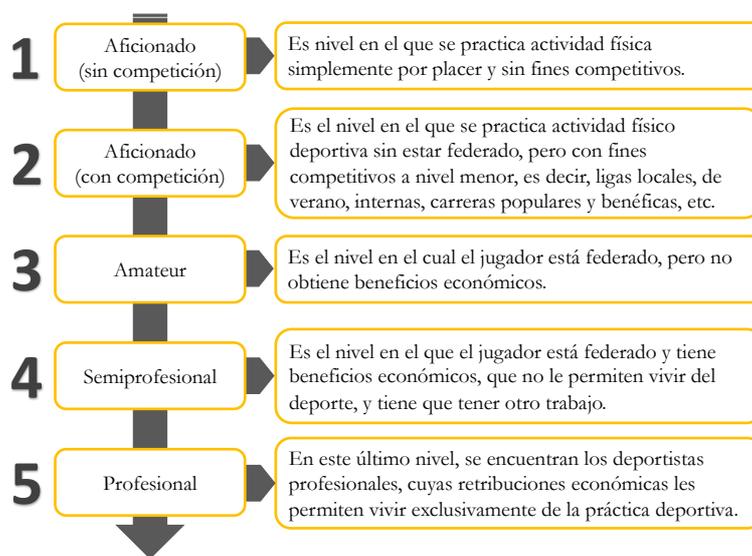


Figura 5.3.5. Niveles alcanzados en competición

Según, Dieckert, en Brohm (1982) en base a la competición, se puede hacer una clasificación, diferenciando entre deporte de alta competición (de élite) y deporte de recreo (de masas). Los primeros serían los referentes a los niveles 3, 4 y 5 de la figura anterior y los niveles de recreo se englobarían desde los niveles 1 al 2. En este sentido, cada una de estas categorías, como indican los mismos autores, tienen unas características diferenciadoras,

atendiendo a las metas y motivaciones, los medios y formas, las condiciones y premisas y el modo de funcionamiento.

Así, el deporte de alta competición presenta las siguientes características:

- Metas y motivaciones. Se pretende la consecución de la máxima marca, el record, prestigio, ascenso social y enriquecimiento
- Medios y formas. La competición se encuentra fuertemente reglada y disciplinada, además de institucionalizada.
- Condiciones y premisas. Este deporte está dirigido de forma exclusiva a jóvenes sanos capaces de efectuar y asumir los esfuerzos que requiere el nivel. Impera la búsqueda de talentos deportivos.
- Modo de funcionamiento. El entrenamiento es una pieza fundamental y se organiza bajo la dirección del entrenador, con mayor o menor autoridad. Todo está fuertemente encuadrado y planificado.

En cambio, los deportes de recreo tienen otras características diferentes:

- Meta y motivaciones. Se practica simplemente por el hecho del placer por la práctica, la alegría, la comunicación, la diversión, mantenimiento del equilibrio físico y de la salud.
- Medios y formas. Predominan los ejercicios informales y espontáneos, y en multitud de ocasiones carentes de reglas fijas. Lo que prima es la universalidad de la experiencia motriz.
- Condiciones y premisas. En este tipo de deporte cabe todo el mundo que quiera participar. Es lo que se denomina “deporte para todos”.
- Modo de funcionamiento. Predomina la perspectiva lúdica. A través del juego se pretende obtener placer. No existe institucionalización ni entrenamientos formales entrenamiento y, por ende, no impacta de forma significativa en el modo de vida de los sujetos.

En definitiva, finalmente para la construcción del ítem, se consideró aunar en el nivel amateur, el deporte de alta competición (amateur, semiprofesional y profesional), puesto que las características que los definen son muy parecidas. En esencia, lo que los diferencia es la

remuneración económica y el nivel de compromiso. Y, por otro lado, los dos tipos de niveles de aficionado, se mantienen en el ítem, pues existen diferencias más acusadas entre ambos grupos.

5.3.6. Finalidad con la que se practica actividad físico-deportiva

La motivación y la finalidad para practicar actividad físico deportiva es una de las áreas más investigadas en el campo de la psicología del deporte y el ejercicio físico. De hecho, el inicio del estudio de este tema se remonta a 1938, teniendo como principal exponente a Murray (Martínez, Andrade y Salguero, 2005). A pesar de ello, como indican los mismos autores, no es hasta los años 80 cuando se produjo un auge de investigación en este campo, teniendo como base el estudio de Gill, Gross y Huddleston (1983) tras publicar el “Participation Motivation Inventory”.

En este sentido, los motivos para practicar actividad físico deportiva son de diversa índole, y existen diversos cuestionarios a escala internacional que los miden. Uno de los cuestionarios más utilizados es el Cuestionario de Actitudes, Motivaciones e Intereses hacia las Actividades Físico-Deportivas de Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia (2003), en el que se delimitan seis motivos principalmente: competición, capacidad personal, aventura, relación social, forma física e imagen corporal y salud medica.

En este sentido, como indica Azofeifa (2006) dependiendo de la edad los motivos para practicar actividad física son distintos, así, los niños practican para divertirse y hacer amigos (Williams y Cox, 2003); en los adolescentes la diversión es fundamental (Campbell MacAuley, McCrum y Evans, 2001; Weinberg et al., 2000), se introduce fuertemente la competición (Hellandsig, 1998; Nigg, 2003) y además, se tiene la intención de aprender nuevas habilidades (Weinberg et al. 2000), cooperar con otros, aprender a tomar riesgos, adquirir mayor autocontrol, (Nigg, 2003), y obtener mayor estatus, prestigio y reconocimiento social (Alderman y Wood, 1976; Williams y Cox, 2003) entre los universitarios prima la competición, las relaciones sociales, la capacidad personal, la aventura, la forma física y la imagen personal (Pavón et al., 2003) los adultos pretenden obtener una actividad física regular en pos de mejorar la salud (Cress, et al. 2005).

En cuanto al sexo, según Rosich (2005), las mujeres están más orientadas a los aspectos sociales, al cuidado de la imagen personal y la salud, y los hombres se sienten más atraídos por la práctica de actividad físico deportiva por aspectos competitivos y de liberación de energía

Uno de los indicadores para conocer la finalidad con la que se practica actividad físico deportiva es el nivel de participación al que se ha llegado (Pavón et al., 2003). Estos autores diferencian tres niveles de participación:

- Expertos, cuyo nivel de adherencia a la práctica de actividad físico deportiva es el más elevado, centrandolo su interés en la competición y la capacidad personal, además de la consecución de placer y de mejorar las relaciones sociales. Este nivel se caracteriza por llevar a cabo una práctica sistematizada del ejercicio y el entrenamiento y se dedica más tiempo a esta práctica que en los demás niveles.
- Avanzados, cuyo principal interés es el relativo a la diversión, la aventura y aspectos sociales. En este nivel, se dedica bastante tiempo a la práctica físico deportiva, pues se entiende como una forma de socializarse y de ocupar el tiempo libre. En este sentido, la sistematicidad y la planificación de la actividad es menor que en el nivel de expertos, pero superior al nivel de principiantes.
- Principiantes, los principales motivos para la práctica de actividad físico deportiva están relacionados con la mejora de la imagen personal, la forma física, y la salud médica, tales como perder peso o compensar la actividad cotidiana, entre otros.

Así, como defienden Pavón et al. (2003), a mayor nivel de práctica, mayor interés se demuestra por la competición, la diversión y los aspectos sociales y a menor nivel los motivos predominantes, que son los relativos a entender el deporte como elemento indispensable para mejorar la calidad de vida.

En base a todo lo anterior, y teniendo como referente los niveles de participación de Pavón et al. (2003) y los seis principales motivos para practicar actividad físico deportiva que sostienen los mismos autores, se decidió estructurar el ítem que mide la finalidad con la que se practica actividad física en una escala de tres opciones:



Figura 5.3.6. Finalidad con la que se practica actividad físico deportiva

5.3.7. El capitán y el entrenador

En el contexto deportivo, según diversos autores (Dupuis, Bloom, y Loughhead, 2006; Holmes, McNeil, y Adorna, 2010; Northouse, 2007), el liderazgo formal es ocupado por la figura del entrenador y el capitán. Teniendo cada una de estas figuras unas responsabilidades concretas. En este sentido, el entrenador es la persona que guía al grupo de deportistas hacia el logro de los objetivos planteados, impactando de forma muy significativa en el rendimiento y el bienestar psicológico de los jugadores (Horn, 1992), entre otros factores. El Aquesolo (1992) define al entrenador como

la persona competente que dirige el entrenamiento y las competiciones. Además de los conocimientos y las capacidades necesarias para todo profesor de educación física y deportiva, el entrenador debe poseer conocimientos específicos de su especialidad (disciplina deportiva) y, sobre todo de teoría del entrenamiento. Normalmente la base para ello es, junto a una formación apropiada, una experiencia personal del entrenamiento y la competición. (p. 681)

Por otro lado, según Gould y Voelker (2010), en el ámbito deportivo, el capitán es la persona que representa a los demás integrantes del equipo, actúa como portavoz de sus compañeros y es la persona que tiene derecho a dirigirse de forma directa a los árbitros y los jueces.

La investigación sobre la figura del capitán es aún escasa, pero la referente al tema, de manera generalizada asume la relación capitán-líder de un equipo (Dupuis et al., 2006; Gould y Voelker, 2010; Melnick y Loy, 1996). En este sentido, el haber ejercido como capitán de un equipo implica, como sostiene Price y Weiss (2011), tener más confianza en sus propias capacidades como jugador/a, aceptación de tareas desafiantes frente a las sencillas,

comportamiento adecuado con los integrantes del equipo y mayor manejo y gestión de grupos, siendo estas algunas de las características de los líderes transformacionales como indican los autores.

Diversos estudios sostienen que el grupo de iguales de un equipo, reconocen como líderes a los compañeros que presentan mayor autoconfianza (Callow et al., 2009; Gould et al., 2013). Así, como indican Quintela, Pita, Valle, Iglesias y Fernández (2017) en más de la mitad de las ocasiones los líderes son empujados a ocupar el perfil de capitán del equipo, y esto a su vez, conlleva al individuo a adquirir mayor responsabilidad que los demás (Callow et al., 2009; Gould et al., 2013; Hodge, Henry y Smith, 2014; Price y Weiss, 2011; Price y Weiss, 2013; Vidic y Burton, 2011). En este sentido, el hecho de haber ocupado la capitania de un equipo supone una experiencia donde se ha de gestionar a un grupo de iguales dirigidos a unos objetivos comunes, desarrollando una serie de características propias de un líder.

En cuanto a la figura del entrenador, según Feu (2004), debe tener unas características concretas para llevar a cabo unas funciones propias de un buen entrenador. Diferencia cuatro dimensiones que debe dominar. La primera es la dimensión formativa, ya que se sostiene que el buen entrenador debe adquirir conocimientos y capacidades a través de su formación para llevar a cabo sus funciones de forma exitosa. Dimensión gestora, que indica que el entrenador debe tener conocimientos y aptitudes personales para gestionar grupos, recursos, horarios, viajes, etc. Dimensión personal-afectiva, relativa a las habilidades personales que le permiten al entrenador motivar a los demás. En esta dimensión entran las capacidades de liderazgo, comunicación, afecto, etc. Y, por último, la dimensión ético-profesional, referida a la forma que tiene de actuar el entrenador en base a unos valores éticos, es decir, una intención educativa, promoción de unos valores de respeto ante las normas y el adversario, implicación, etc.

Según los resultados que hemos encontrado en la revisión sistemática sobre efectos del liderazgo del entrenador en deportistas (Moreno-Arrebola et al., 2017), como principales hallazgos, Cruz y Kim (2017), sitúan el tipo de deporte como segundo factor más influyente en la preferencia del tipo de liderazgo, después de las características personales de los atletas y sostienen al igual que hemos obtenido en esta revisión, que los deportes de equipo han sido más estudiados que los individuales. Witte (2011) prueba que el tipo de liderazgo del entrenador que prefieren los atletas de deportes individuales debe regirse por la

retroalimentación positiva, el comportamiento democrático, la capacitación y la instrucción, las consideraciones situacionales y el apoyo social. Por el contrario, los atletas de deportes de equipo, prefieren un liderazgo donde dominen comportamientos autocráticos.

Por todas las características personales que debe tener un entrenador, y las obligaciones que debe cumplir para conseguir ser buen entrenador, se consideró que era interesante conocer si los sujetos investigados en el presente estudio habían ejercido o no alguna vez como entrenadores.

5.3.8. Actividad físico-deportiva en la etapa universitaria y en la vida laboral

La influencia de la práctica de actividad físico deportiva en los resultados académicos en las diferentes etapas está ampliamente estudiado. En este sentido, se ha llevado a cabo una revisión sistemática para conocer la situación de la actividad física de los estudiantes universitarios en los últimos 10 años, (Moreno-Arrebola et al., 2018) de la cual se puede extraer que existe un contrastado declive de la adherencia a la práctica de actividad física de estudiantes universitarios.

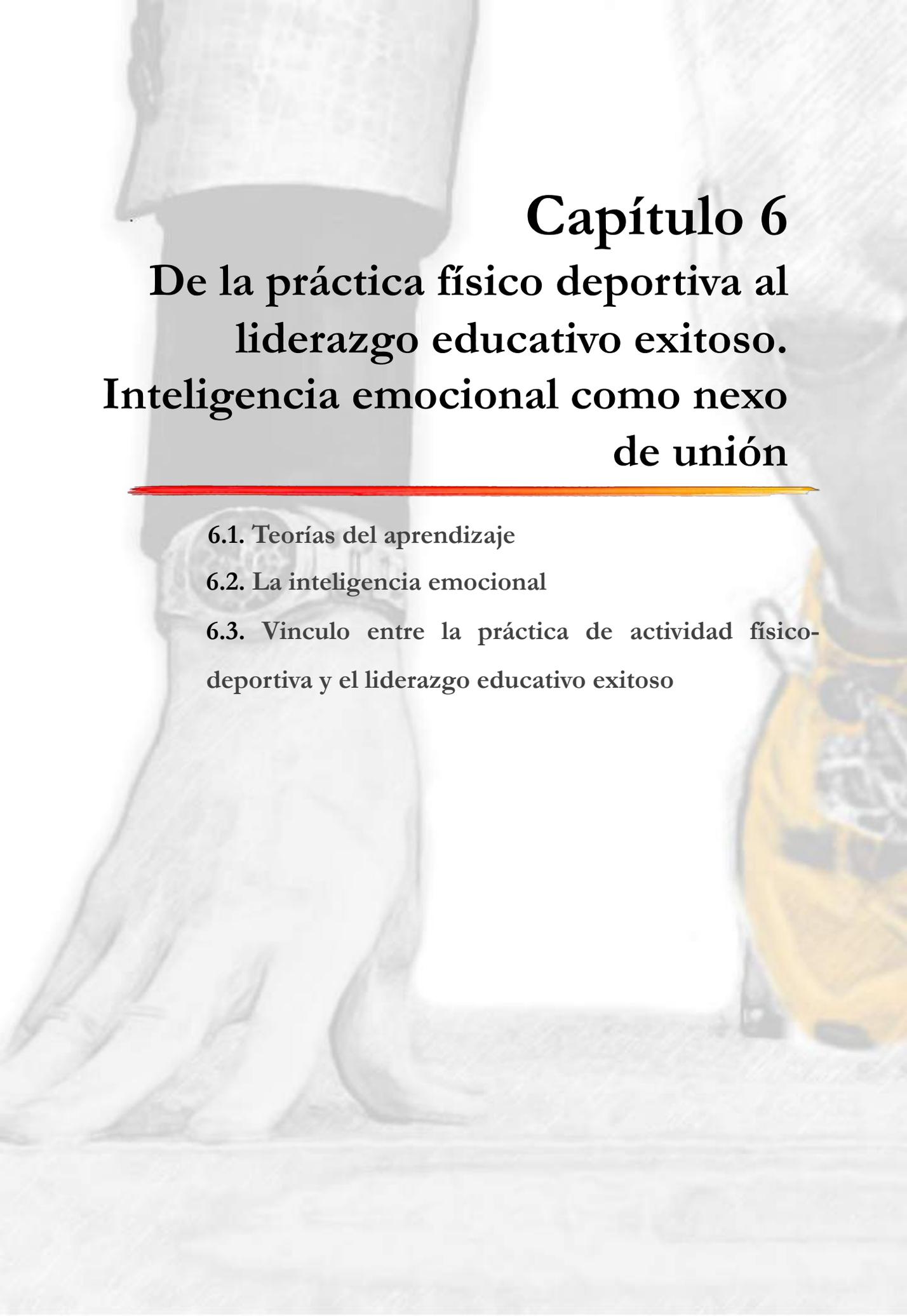
Esta etapa es clave para la adherencia a la práctica de actividad física, pues como indica García (2001), se considera una etapa “frágil”, propensa a perder los hábitos de actividad física consolidados en etapas anteriores. Como señalan Cooke, Bewick, Barkham, Bradley y Audi (2006) es una etapa altamente estresante y en la cual se llevan a cabo cambios muy bruscos, debido a cambios de ciudad, aprender a vivir solos fuera del ámbito familiar, resolver nuevos problemas, conocer gente nueva y trabajar con esta, auto-administrarse tiempos de estudio y de ocio, etc. En este sentido, Hammer et al. (2009), sostienen que la práctica de actividad física reduce los niveles de estrés, y que, por ende, el fomento de la práctica de actividad físico deportiva en la etapa universitaria es fundamental.

Esta etapa coincide con la adolescencia tardía (Arnett, 2014), que está comprendida entre los 17-18 y los 23-24 años aproximadamente. En esta etapa el desarrollo madurativo ha finalizado, pero diferentes características sociales y culturales no han alcanzado aún las particularidades de afianzamiento propias de la adultez, resaltando en este sentido la gran influencia que tienen aún del grupo de pares (Chacón et al., 2018).

En la actualidad, como indica Reynaga-Estrada et al. (2016), en la etapa laboral, impera una reducción del tiempo libre dedicado a actividades familiares y recreativas (como por ejemplo la práctica de actividad físico deportiva), alejándose en consecuencia de los beneficios que esta provoca.

Autores como De Miguel-Calvo, Schweiger-Gallo, Mozas-Majano y Hernández-López (2011), sostienen que el ejercicio físico tiene un efecto positivo en la productividad laboral y en el bienestar y satisfacción con la vida y el trabajo. En cuanto al aspecto psicológico y mental, se ha demostrado que la mejora de la condición física se relaciona de forma positiva con la auto-percepción general de la salud, con la mejora de estados de ánimo positivos y la autoestima (Almedia-Leme y Curiacos-Meyer, 2008; De Miguel et al., 2011; Infante, Goñi y Villarroel, 2011) y disminuye los sentimientos negativos tales como el estrés percibido y la ansiedad (De Miguel et al., 2011; Valdivia et al., 2016)

Reynaga-Estrada et al. (2016) concluyen en su trabajo que la práctica físico deportiva practicada durante su vida laboral a nivel cognitivo-afectivo, los encuestados consideraron que el deporte les ayuda a sentirse más saludables, a alejarse de sus preocupaciones, a sentir menos ansiedad, depresión, agresividad y cansancio, liberan estrés de la carga laboral y lo gestionan de mejor modo. En cuanto a la parte personal, sostienen que la práctica físico deportiva les ayuda a esforzarse más para superar metas planteadas y lograr de este modo mayores éxitos. A nivel psicosocial, consideran que dicha práctica les ayuda a relacionarse más con los compañeros, a conocer a más personas y a adquirir habilidades comunicativas y de cooperación en su equipo. Por todo ello, resulta importante conocer si los participantes de este estudio, directivos de centros educativos, practicaron actividad físico deportiva en su etapa como docentes.



Capítulo 6

De la práctica físico deportiva al liderazgo educativo exitoso. Inteligencia emocional como nexo de unión

6.1. Teorías del aprendizaje

6.2. La inteligencia emocional

6.3. Vinculo entre la práctica de actividad físico-deportiva y el liderazgo educativo exitoso

6.1. Teorías del aprendizaje

6.1.1. Conceptos previos: aprendizaje y transferencia

Un concepto central en el presente estudio por la hipótesis que se plantea, es el propio aprendizaje como base. Por ello, resulta pertinente hacer referencia a las concepciones más relevantes al respecto. Algunas de las definiciones más importantes sobre aprendizaje son las que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 6.1.1. Conceptualización del término aprendizaje (Zapata-Ros, 2015)

Autor	Definición
Gagné (1987)	“El aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”.
Schmeck (1988)	“... el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos” (p.171)
Schunk (1991)	“El aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes”
Shuell (1993)	“... un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia”.
Driscoll (2000)	“un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial... [el cual] debe producirse como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo” (p.11).
Feldman (2005)	“...un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia”
Zapata-Ros (2015)	“un cambio o un incremento en las ideas (o material cognitivo, en los conocimientos y representaciones mentales) duradero y con repercusión en la práctica (operativa o potencial), y eventualmente en la conducta, que se produce como consecuencia de la experiencia del aprendiz, de su madurez o de la interacción con el entorno (social, de información y de medios)” (p.79).

En este sentido, según Zapata-Ros (2015), existe consenso entre los expertos sobre el tema para considerar el aprendizaje como *“un proceso a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación”*. (p.73). Además, como sostiene el mismo autor, a esta definición habría que añadir una serie de características que tiene de forma exclusiva el aprendizaje:

1. Permite atribuir significado al conocimiento
2. Permite hacer operativo el conocimiento en contextos diferentes al que se adquiere, nuevos y complejos
3. Permite atribuir valor al conocimiento
4. El conocimiento adquirido se puede representar y transmitir a otros individuos y/o grupos de manera remota y atemporal a través de códigos complejos (lenguaje escrito, códigos digitales, etc.).

La segunda característica que señala Zapata-Ros (2015), es fundamental en el presente estudio. Enmarcado en la misma, otro término importante es la transferencia. Desde la postura clásica, Detterman y Sternberg (1993), la definen como *“el grado en que un comportamiento se repetirá en una nueva situación”* (p. 4). Sin embargo, esta definición ha traído consigo una serie de conflictos, relativos al término “repetirá”. Realmente la transferencia no consiste en repetir lo que se hace en un ámbito en otro diferente, sino de adaptar lo que se ha aprendido en un contexto a las exigencias de la nueva situación. En este sentido, Bransford Zech, Schwartz, Barron y Vye (2000), sugieren que la adaptación de forma flexible a nuevos contextos está íntimamente relacionada con el nivel con el que los aprendices han entendido los conceptos, herramientas y procedimientos en lugar de haberlos aprendido de memoria. Tras estas reflexiones, estos autores amplían la definición clásica de transferencia para añadir la *“adaptación flexible de las respuestas antiguas a las nuevas configuraciones”*. Tras estas reflexiones, Norman (2009), sustituye el término “repetir” por “aplicar”, quedando definida la transferencia de aprendizaje como la aplicación de conocimiento en un contexto diferente del que se adquirió.

Según Schwartz, Bransford y Sears (2005), existen dos tipos de transferencia: la transferencia hacia dentro y hacia fuera. La primera es la forma de adaptar conocimientos provenientes de un contexto concreto a otro que previamente se había adquirido en un

contexto diferente del nuevo. Y, la segunda, es la que se ha descrito anteriormente, es decir, la aplicación de unos conocimientos y habilidades adquiridas en un contexto concreto en otro diferente al que se adquirieron.

La concepción más afín al presente estudio es la segunda, pues la idea es comprobar cómo influye las competencias y habilidades adquiridas mediante la práctica deportiva, en el posterior liderazgo educativo. A pesar de ello, la concepción de transferencia hacia dentro también es importante, pues si la práctica de actividad física se lleva a cabo en el mismo tramo temporal en el cual se ejerce como cargo directivo, según esta definición, a través de la práctica deportiva, se podrán modificar aspectos concretos que se adquirieron en el contexto educativo previamente, y así adaptar ciertas respuestas sobre liderazgo educativo en base a estas modificaciones. La práctica físico-deportiva puede concebirse como un contexto ideal para adquirir conocimientos, competencias y habilidades transferibles al contexto laboral, pues como afirman Osuna-Acedo, Marta-Lazo y Frau-Meigs (2018): “*cuanto mayor es el nivel de satisfacción con las experiencias cumplidas y el nivel de aprendizaje realizado, mayor es la transferencia profesional de lo aprendido*” (p.109). Además, estos mismos autores, sostienen que si el aprendizaje es colaborativo mayor es la satisfacción y, por ende, mayor será la transferencia.

6.1.2. Las tres metáforas del aprendizaje

Entorno al concepto de aprendizaje se encuentran las teorías que intentan dar explicación al fenómeno. En este sentido, Mayer (1992), hace referencia a tres metáforas para describir las tres grandes teorías sobre el aprendizaje (conductista, cognitivista y constructivista). Estas se recogen a modo de resumen en la siguiente tabla:

Tabla 6.1.2. Las tres metáforas del aprendizaje (Beltrán, 2002)

Aprendizaje	Enseñanza	Foco instruccional	Resultados
Adquisición de respuestas	Suministro de feedback	Centrado en el currículo (Conductas correctas)	Cuantitativos (Fuerza de las asociaciones)
Adquisición de conocimientos	Transmisión de información	Centrado en el currículo (Información apropiada)	Cuantitativos (Cantidad de información)
Construcción de significado	Orientación del pensamiento cognitivo	Centrado en el estudiante (Procesamiento significativo)	Cualitativo (Estructura del conocimiento)

Como indica Zapata-Ros (2015), la primera metáfora corresponde al enfoque conductista mientras las dos siguientes se asocian con el cognitivista. Las limitaciones de las

dos primeras metáforas han ido dando paso a nuevas concepciones y explicaciones. De hecho, el proceso de explicación sobre el aprendizaje, aún hoy, sigue vigente.

6.1.2.1. El enfoque conductista y cognitivista

Según Beltrán (2002), el enfoque conductista fue predominante hasta los años cincuenta, y se basa en la adquisición de respuestas. En síntesis, según la perspectiva conductista, el sujeto que aprende se concibe con un ser plástico, y pasivo cuyas respuestas correctas se ven reforzadas de forma automática y corregidas ante respuestas incorrectas. En cambio, a partir de los años cincuenta hasta aproximadamente los años setenta, la metáfora del aprendizaje como adquisición de conocimiento ha sido predominante.

A partir de los setenta en adelante hasta nuestros días, esta segunda metáfora, se ha ido combinando con la tercera. En este enfoque, el sujeto es más cognitivo que en el anterior, pues adquiere información y conocimientos y el docente ocupa una postura de transmisor. Desde este enfoque, el aprendizaje avanza al mismo tiempo que el contenido y con el mismo esquema, en este sentido, el sujeto aprende paso a paso para dominar cada parte de forma individual hasta cubrir la totalidad de contenido curricular. A pesar de que este segundo enfoque se basa en lo cognitivo, se trata de una forma cuantitativa, es decir, da importancia a la cantidad de conocimiento.

6.1.2.2. El enfoque constructivista

La tercera metáfora, supone un cambio dentro de la perspectiva cognitivista, y se desarrolla en torno a los años setenta y ochenta. En esta perspectiva, se pasa del laboratorio a la realidad social, en la cual se le otorgan al sujeto que aprende, rasgos más activos en su propio aprendizaje. En esta postura, el sujeto es más autónomo y autorregulado y tiene tendencia a la metacognición, es decir, que conoce sus propios procesos cognitivos, o al menos tiene voluntad de controlar su propio aprendizaje (Zapata-Ros, 2015). Entendiendo el aprendizaje desde este marco predominantemente activo, Zapata-Ros (2015) sostiene que:

El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (eso es

ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido (el contenido del aprendizaje). (p.75)

Enmarcados en la metáfora del aprendizaje como construcción de significado, se encuentran los enfoques teóricos más relevantes sobre el estudio del aprendizaje, y que aún en la actualidad siguen vigentes. Se exponen a continuación las nociones básicas de las teorías más relevantes al respecto.

La primera de estas teorías es la Psicología de la Gestalt o teoría gestáltica fue fundada por Von Wertheimer, pero, las aportaciones más relevantes sobre el aprendizaje fueron aportados por Köhler entre los años 1913 y 1917 (Bigge, 1985), coincidiendo en el tramo temporal con las corrientes conductistas. Según esta teoría, los investigadores entendían el aprendizaje como el proceso de elaboración y desarrollo de ideas nuevas o como una modificación de las que ya tenían (Bigge, 1985), de una forma no mecánica, pues estas modificaciones se deben a las características que sus autores atribuyen al aprendizaje de tipo imaginativo, intencional, exploratorio, y creativo.

Por otro lado, Piaget (Wadsworth, 1996) concibe el aprendizaje como un desarrollo de diversos procesos mentales, que varía en función del tramo de edad del sujeto. De hecho, establece unas etapas concretas del desarrollo psicoevolutivo del niño. Según este autor, el aprendizaje se produce en función de dos variables principalmente, que se interrelacionan entre sí, estas son, la maduración y la experiencia. Estas interrelaciones implican en el sujeto la adquisición de estructuras nuevas en el procesamiento de ideas.

Bruner (1988), por su parte, introduce la idea de concebir el aprendizaje como un proceso de descubrimiento, pues según el autor, los conocimientos se presentan como un reto para el individuo, y a éste se le hará frente mediante el desarrollo de estrategias para resolver problemas y la transferencia de las soluciones a “situaciones problema” futuras, de características similares, pero en contextos diferentes.

Para Ausubel (1983), el foco se encuentra en que el aprendizaje debe ser significativo, y de ello dependerá que el nuevo conocimiento y aprendizaje se acople a la estructura cognitiva que ya tenía, construyendo un nuevo conocimiento más completo que el previo. De este modo, se incrementa la capacidad de aplicarlo a nuevos contextos y situaciones.

Según el autor, el conocimiento se estructura de manera jerárquica y ordenada, creando un soporte o como él define “andamiaje cognitivo” que facilitará el almacenamiento y procesamiento e incorporación de nuevos conocimientos.

Gagné (1987), por otro lado, argumenta que el aprendizaje se produce en un contexto social e interactivo, es decir, que se produce mediante las interacciones entre personas y el contexto y entorno en el que se mueven. A su vez, no deja de poner énfasis al igual que las teorías previas, en los aspectos internos del individuo, tales como la elaboración y construcción del aprendizaje. En este sentido, a través de esta interacción social y la elaboración interna de aprendizajes, se produce un cambio en las distintas capacidades del sujeto, pues se produce una maduración en el desarrollo del mismo. Además, sostiene que si estas relaciones sociales son previamente organizadas y pensadas tendrán una repercusión mayor en el aprendizaje del individuo

Para Vygotsky (1932), el aprendizaje proviene de la propia persona y lo que él define como “zona de desarrollo próximo”, pero además de ello, otorga gran importancia al entorno social como factor de ayuda para el desarrollo del individuo. De hecho, sostiene que el factor social es el que desencadena el desarrollo psicológico. Para el autor, la cultura, entendida como la manifestación social del contexto, es determinante en el desarrollo cognitivo del individuo. De hecho, sostiene que cualquier función cognitiva, tiene su origen en el plano social. De este modo, argumenta que las personas son modeladas por el entorno social próximo.

Jonassen (1994), de forma más reciente, plantea la construcción y diseño de entornos de aprendizaje. Lo novedoso de su modelo de aprendizaje radica en la estructura en tres etapas, que establece para la adquisición de aprendizajes (introdutoria, avanzada y de expertos). Sostiene que el constructivismo se da más en las dos últimas etapas, pues se entiende que el sujeto ya posee ciertos conocimientos, y de este modo se amplían, modifican o corrigen errores previos. En cambio, en la primera etapa, sostiene que cobra más relevancia los procesos conductuales.

Por otro lado, Bandura (1987), haciendo uso de ambos constructos teóricos (conductismo y cognitivista), se enmarca dentro de la corriente socioconstructivista. Sostiene como principales principios de la teoría del aprendizaje cognitivo social, que los procesos

mediadores se dan a raíz de diferentes estímulos y respuestas y que el comportamiento se aprende del contexto en el que el individuo se desenvuelve, a través del aprendizaje por observación de modelos. Además de estos principios, el autor, aporta tres conceptos clave para entender la teoría, estos son:

- La gente puede aprender a raíz de observaciones
- Los estados mentales son fundamentales en el proceso de aprendizaje. En este sentido la significatividad de los aprendizajes y la motivación son claves.
- El aprendizaje no produce directamente cambios en el comportamiento

En base a estas teorías del aprendizaje, como se puede comprobar, el contexto, la cultura y en definitiva el ámbito social, ocupan un lugar decisivo en teorías como la de Vigotsky, Gagné, Bandura o incluso las de Piaget. En este sentido, el desarrollo de aprendizajes del individuo dependerá de los contextos donde se desenvuelva. Desde esta postura, principalmente, parte el presente trabajo pues se entiende la práctica físico deportiva como un contexto social concreto (Gemar, 2018), que tiene la facilidad de aportar vivencias concretas al individuo como: valores de respeto, cooperación, empatía, mayor autoestima, inteligencia emocional, trabajo en equipo, resistencia al estrés, resolución de problemas, y todos los que se han ido describiendo a lo largo del trabajo, que en base al principio de transferencia del aprendizaje de Bruner o Ausubel, se puedan extrapolar al contexto laboral, en este caso, al liderazgo educativo exitoso en centros educativos de primaria y secundaria. Gutiérrez (1995), afirma este postulado, pues considera que las actitudes sociales, los valores y los comportamientos tanto individuales como colectivos que se adquieren en el marco de las actividades físico deportivas, vuelven a encontrarse en otros ámbitos de la vida, como por ejemplo el trabajo o las relaciones familiares. Massengale (1979) por su parte, defiende que la práctica deportiva influye en todos los ámbitos de la vida y formas de vivir de los integrantes de una sociedad.

6.2. La inteligencia emocional

El ámbito educativo, es uno de los contextos laborales más estresantes y con altas probabilidades de padecer enfermedades psicológicas (depresiones, ansiedad, estrés, burnout, etc.) (Fusco, 2017; Klassen, 2010; Mérida-López y Extremera, 2017). En este sentido, investigaciones como la de Berkovich y Eylá (2017) argumentan que el liderazgo y el apoyo emocional de los directivos, influye positivamente en la labor docente. En este sentido, diversos estudios sostienen que la resistencia al estrés y la inteligencia emocional son características básicas para el correcto desarrollo de un liderazgo educativo exitoso por parte de los directivos de centros educativos de primaria y secundaria (Brinia et al. 2014; Castro et al. 2011; Day y Leithwood, 2000; García et al, 2011; Goleman et al., 2002, Leithwood, et al. 2009; Villa, 2008), y que la inteligencia emocional se fomenta a través de la práctica deportiva (Allen et al., 2013; García-Molina et al., 2010; Rhodes y Pfaeffli, 2012; Rhodes y Smith, 2006; Hoyt et al., 2009)

6.2.1. Conceptos previos: inteligencia y emoción

Para entender plenamente este apartado, es preciso recurrir a los conceptos que originan el término “inteligencia emocional”. Es decir, inteligencia por un lado y emoción por otro.

En primer lugar, la inteligencia trae consigo un bagaje de investigación bastante fuerte durante todo el siglo XX, especialmente desde el campo de la psicología, y aunque en menor medida, también desde otras disciplinas. De forma tradicional, el interés en este campo de estudio ha sido investigar y comprender los elementos que componen la inteligencia, y debido a la gran dificultad que implica, como señala Ramos, Enríquez y Recondo (2012), a día de hoy la línea de estudio sigue abierta. Dicho esto, algunas de las definiciones sobre inteligencia aportadas a lo largo del tiempo son:

Tradicionalmente, la inteligencia según Sternberg (2000), ha sido definida como la capacidad que tienen los individuos para adaptarse de forma ideal al contexto o ambiente.

En contra, Gardner (2013), se postura como detractor de la idea de que la inteligencia se limite a la habilidad de responder un test, y formula la Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la cual define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas de forma idónea en función del contexto cultural en la que se encuentre el individuo. Además, sostiene que la inteligencia está compuesta por ocho tipos de inteligencia (musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüístico-verbal, lógico-matemática, naturalista y visual-espacial).

Por otro lado, la emoción es un término complejo, pues implica factores psicológicos, fisiológicos, sociales y contextuales. En este sentido, Deci (1980), sostiene que la emoción se puede definir como una reacción ante determinados estímulos reales o irreales. Esta reacción, tiene como consecuencias modificaciones en el sistema nervioso y muscular. Según autores como Evans (2002), Jones, (2003) o Torrabadella (2006) las reacciones a las que hace referencia Deci (1980), son reacciones físicas que se dan con rapidez y duran unos segundos.

Por su parte, Chabot (2000), entiende las emociones como el motor de los comportamientos humanos. Para este autor, se distinguen un total de cinco elementos que componen una emoción, estos son: modificaciones fisiológicas (ritmo cardíaco, aumento de la tensión arterial, sequedad en la boca, transpiración, tensión muscular), sensaciones agradables o desagradables (alegría, repulsa, calma, dolor, placer, apatía), expresiones corporales y faciales (fruncir el ceño, encogimiento de hombros, ojos entornados o tensión maxilar), comportamientos adaptativos (alejamiento o aproximación, agresión o ternura) y, evaluación cognitiva, basada en los valores propios de la persona. En esta línea, Boeck y

Marin (2002), entienden las emociones como mecanismos que ayudan al sujeto a reaccionar de forma rápida ante determinados estímulos inesperados y a establecer comunicación con otras personas, tanto de forma verbal como no verbal. Por su parte, Hanin (2007), define la emoción como una reacción psicofisiológica que se produce ante la relación e interacción del sujeto con el ambiente.

En definitiva, como indica Fredrickson (2001), a pesar de que existen diversas definiciones sobre la emoción, se acepta de manera generalizada que la emoción es una respuesta cognitiva (consciente o no) que se da ante un acontecimiento, y que da lugar a respuestas concretas entre las que se encuentran, por ejemplo, los cambios fisiológicos.

6.2.2. El concepto de inteligencia emocional desde sus orígenes

El primer acercamiento al término “inteligencia emocional”, aparece con la propuesta del término inteligencia social de Thorndike (1920), que la define como “*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas y actuar sabiamente en las relaciones humanas*”. En esta línea de estudio, Wechsler (1943), pone su centro de interés en factores de naturaleza intelectual y no intelectual, que capacitan al individuo para desarrollarse, actuar y pensar de manera óptima en su ambiente. En esta obra, Wechsler (1943), llega a la conclusión de que las habilidades afectivas y motivacionales son factores esenciales si se desea medir la totalidad de la inteligencia.

Howard Gardner plantea su teoría de las Inteligencias Múltiples en 1993, en su obra *Frames of Mind* (Gardner, 1993). En principio estableció siete inteligencias, y en una obra posterior (Gardner, 1998) añadió la naturalista. En su teoría, Gardner diferencia dos tipos de inteligencias que se encuentran directamente vinculadas con la propuesta de la inteligencia social que propuso Thorndike, estas son: la inteligencia interpersonal, referida a la capacidad que tienen las personas para establecer relaciones efectivas con los demás, y por otro lado la inteligencia intrapersonal, referente a la capacidad de las personas para entenderse a sí mismos, conociendo sus motivaciones y habilidades.

Posteriormente al postulado de Gardner, y a pesar de que el término “inteligencia emocional” ya había aparecido en obras anteriores (Greenspan, 1989; Leuner, 1966; Payne, 1986) aparece por primera vez el término, fueron Salovey y Mayer (1990) los primeros en

aportar una definición del término. Este surge a raíz de las dos inteligencias intrapersonal e interpersonal expuestas por Gardner. En este sentido, la inteligencia emocional queda definida como: *“subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de supervisar las emociones propias y las de los demás, hacer discriminaciones entre ellas y usar esta información para guiar la acción y el pensamiento de uno”* (Salovey y Mayer, 1990). Además, estos autores sostienen que este tipo de inteligencia involucra:

- Habilidad de percibir, expresar y valorar emociones de forma exacta
- Habilidad para generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento
- Habilidad para regular las emociones de forma que se produzca un crecimiento emocional e intelectual
- Habilidad para entender emociones y el conocimiento emocional

A pesar de que Salovey y Mayer (1990) fuesen los primeros en definir el término, fue Goleman (1995) el que lo difundió haciendo especial hincapié en su potencial, alcance y beneficios, definiéndola como la capacidad que tienen los sujetos para comprender tanto sus propios sentimientos, como los de los demás, y la habilidad de los mismos para gestionarlos de forma efectiva (Goleman, 2000). En la misma línea, Matthews, Zeidner y Roberts (2002), define inteligencia emocional como la capacidad que tienen las personas para identificar, comprender y transmitir las emociones. Estos autores centran el foco de atención en el proceso de asimilación emocional, es decir en la capacidad de regulación emocional.

Por su parte, Bar-On (1997), considera que la inteligencia emocional se puede conceptualizar como un constructo compuesto por diversos elementos de la personalidad, que permiten percibir, entender, incorporar y gestionar las emociones.

Posterior a estas definiciones, y en base a la definición de Salovey y Grenwal (2005), se sitúa a la inteligencia emocional como elemento clave para establecer interacciones sociales, es decir, añaden que la inteligencia emocional se trata de una capacidad necesaria para compatibilizar los aspectos cognitivos con los emocionales de forma efectiva (Body, Ramos, Recondo y Pelegrina, 2016; Brackett, Rivers, y Salovey, 2011; Goldring, Cravens, Porter, Murphy y Elliott, 2015).

Bar-On (2006), sostiene que la mayoría de las definiciones que se han ido haciendo sobre inteligencia emocional poseen factores como:

- 1) Habilidad para reconocer, entender y manifestar emociones y sentimientos
- 2) Habilidad para diferenciar qué sentimientos se experimentan y cómo se relaciona el sujeto con ellos
- 3) Capacidad de controlar y gestionar las emociones
- 4) Habilidad para resolver problemas
- 5) Habilidad para regularse ante dificultades de carácter interpersonal e intrapersonal.
- 6) Capacidad para automotivarse y producir afecto positivo

Por su parte, Ramos et al. (2012) señalan que la inteligencia emocional se entiende como el conjunto de 5 elementos:

- 1) Automotivación
- 2) Conocimiento sobre las propias emociones
- 3) Gestión de las emociones
- 4) Capacidad para emprender relaciones
- 5) Considerar y observar las emociones de otras personas

En definitiva, utilizando como base los trabajos de Brockert y Braun (1996), Lynn (2006) y Prieto, Ferrándiz y Ballester (2001), Martínez (2016) establecen un compendio de categorías que componen la inteligencia emocional, estas son:

- 1) Autoconciencia:** entender las propias emociones y cómo influyen las mismas.
- 2) Autocontrol:** dominar las propias emociones y gestionarlas en uno mismo de forma adecuada.
- 3) Motivación:** dirigir las emociones en una determinada dirección.
- 4) Ajuste y enriquecimiento emocional:** capacidad para resolución de problemas y búsqueda constante de metas positivas.
- 5) Empatía:** capacidad para entender las emociones en los demás.
- 6) Habilidad social:** habilidad para el manejo de las relaciones sociales. Capacidad de liderazgo y competencia social.

La evidencia científica es aún muy reciente, pues como se ha podido comprobar, el término no llega a tener tres décadas. A pesar de ello, se están llevando a cabo avances en investigación de forma considerable, y se ha demostrado de forma científica el efecto que las emociones producen en el comportamiento del ser humano. De esta forma, el concepto de inteligencia estática, fija e innata, que se tenía tradicionalmente avanza hacia una concepción flexible posible de modificar y mejorar, como por ejemplo la inteligencia emocional (Torradabella, 2006).

6.2.3. Principales modelos de inteligencia emocional

Actualmente existen diferentes vías de investigación abiertas sobre inteligencia emocional que intentan llegar a un consenso, pues como indican Dolev y Leshem (2017) y Gutiérrez, Ibáñez, Aguilar y Vidal (2016), a día de hoy no se ha demostrado que una teoría predomine con respecto al resto. En este sentido, como sostiene Goleman (2012) en la actualidad coexisten diferentes modelos, que como indica Mikolajczak (2010), desembocarán en nuevos enfoques sobre la temática.

A continuación, se exponen, de forma cronológica, los modelos más relevantes sobre Inteligencia Emocional. En este sentido, se exponen primero los modelos propuestos por Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997) el modelo de Bar-On (1997), el modelo de Goleman (1998) y por último el modelo de Petrides y Furnham (2000).

6.2.3.1. Modelos de Salovey y Mayer

Estos autores, propusieron su primer modelo en 1990, y seis años después, lo reformularon, concretando ciertos aspectos como se verá en la descripción de ambos modelos que se presenta a continuación.

Modelo de Salovey y Mayer (1990)

Este primer modelo de Salovey y Mayer (1990) se centra en la creación de un constructo formado por dos factores, la emoción y la razón, que interactúan mediante tres procesos adaptativos como se aprecia en el esquema siguiente:

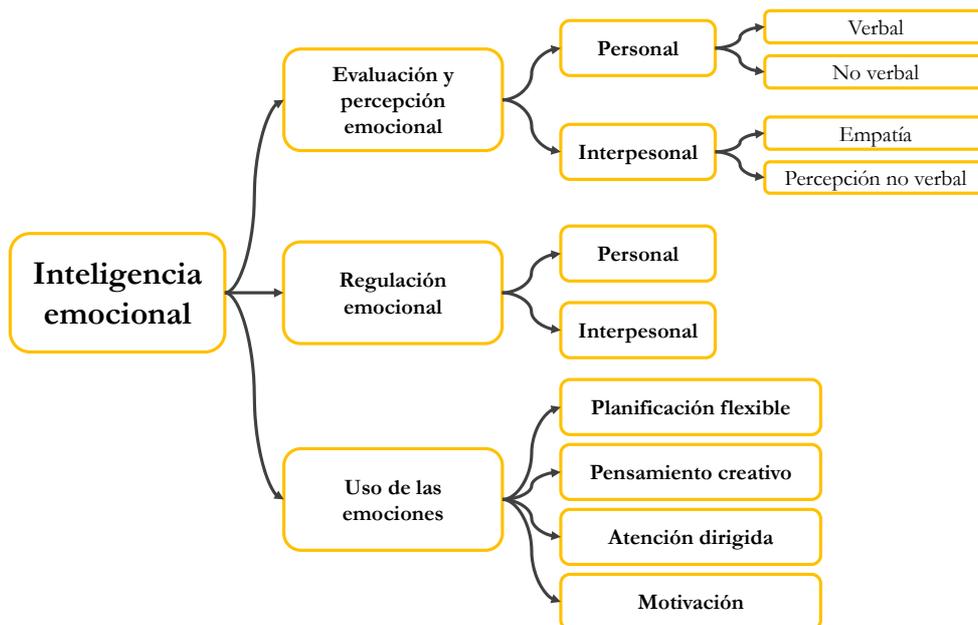


Figura 6.2.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990)

De forma más detallada, a continuación, se describe cada una de las tres categorías que componen la inteligencia emocional según Salovey y Mayer (1990):

1. Evaluación y percepción emocional

Como se puede apreciar en la figura 6.2.1. los autores dividen esta categoría en factores personales e interpersonales y se sitúa a la percepción como un sistema donde se desarrolla la inteligencia emocional. Por un lado, el factor personal utiliza dos vías de procesamiento de la información, la verbal, que se entiende como la capacidad del sujeto para evaluar y expresar las diferentes emociones y la no verbal, muy importante, debido a que la gran mayoría de emociones se expresan de esta forma. Por otro lado, el factor interpersonal también se divide en dos vías para interpretar las emociones, la primera es la empática, entendiendo la empatía como la habilidad del sujeto para comprender sentimientos de los demás y ponerse en lugar del otro, y en segundo lugar la percepción no verbal, referida a la habilidad del sujeto para detectar emociones de otras personas basándose en el lenguaje no verbal que experimentan dichos sujetos.

2. Regulación emocional

Los autores entienden que las personas con alta inteligencia emocional son aquellas que saben regular sus emociones, así como, sus estados de ánimo. Esta categoría también se divide, al igual que la descrita anteriormente, en dos factores, por un lado, el personal, referido a la habilidad del sujeto para autoregular sus emociones, y por otro el interpersonal, que señala a la habilidad del sujeto para influir de forma directa o indirecta en las emociones de los demás.

3. Uso de las emociones

Como se puede apreciar en la figura 6.2.1. esta categoría se divide en cuatro factores, referidos todos ellos a la habilidad que tiene el individuo para utilizar las diferentes emociones con el fin de dar solución a diversas situaciones problemáticas. El primer factor es la planificación flexible que hace referencia a la habilidad del sujeto para percibir y anticipar futuras situaciones, según el estado de ánimo y sentimientos que la persona experimente en cada momento. El segundo factor es el pensamiento creativo, éste, hace alusión a la habilidad del individuo para asignar categorías a los diferentes problemas que se le presentan, así como, para dar soluciones adaptadas a cada tipo de problema. El tercer factor es la atención dirigida, que se refiere a la habilidad del sujeto para dirigir su atención hacia unos sentimientos concretos en una situación concreta donde se presenta un problema de carácter amenazante. El último factor es la motivación, entendida como la habilidad del individuo para utilizar emociones a modo de mecanismo para afrontar situaciones de forma positiva.

Modelo de Mayer y Salovey (1990)

En este modelo, los autores consideran que la inteligencia emocional está constituida por cuatro grupos de habilidades, que se dan en los individuos de manera secuencial, desde la más sencilla de dominar, que es la percepción emocional, pasando por la integración emocional y la comprensión emocional hasta llegar a la regulación emocional, como se puede apreciar en la figura que da explicación a este modelo.

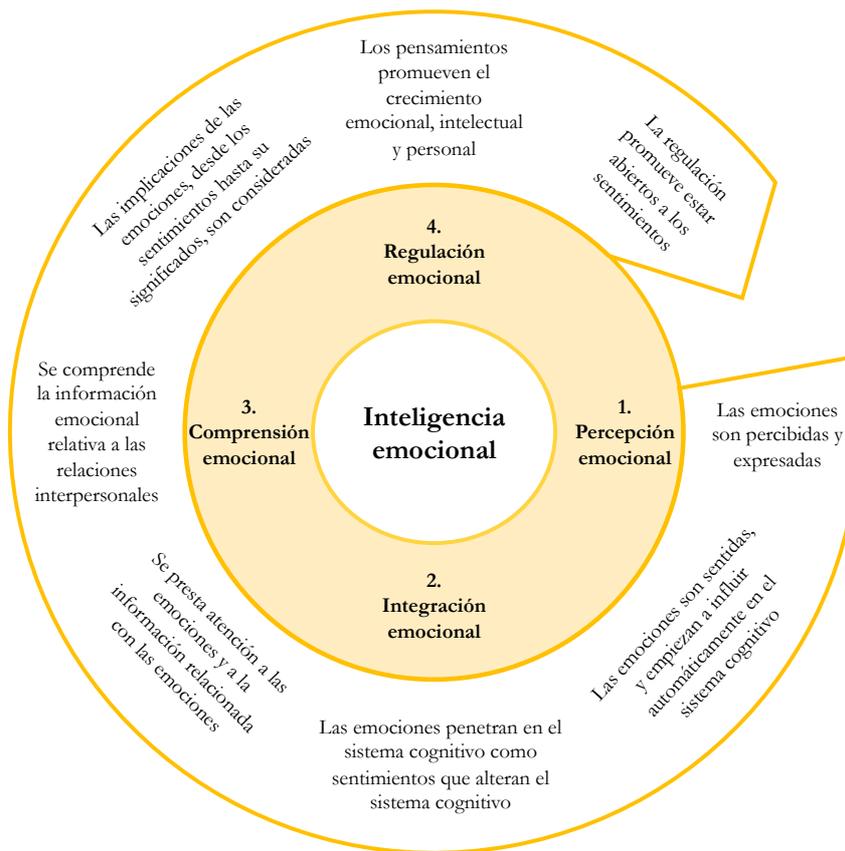


Figura 6.2.2. Modelo de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1990)

1. Percepción de las emociones

La percepción de las emociones, según Audiffren y André (2015) y Laborde, Guillén y Watson (2017), se explica como la habilidad del individuo para identificar y reconocer emociones propias, así como de los demás, y se hace visible mediante señales corporales. Se requiere, en este sentido, que el individuo sea capaz de diferenciar entre lo que se está expresando de forma verbal y lo que realmente se está sintiendo, atendiendo al mismo tiempo al contexto en el que se está dando la situación.

2. Integración emocional

La integración emocional según León (2010) se entiende como la habilidad de las personas para aunar diferentes emociones que siente, para facilitar de esta forma el procesamiento cognitivo que se ha de desarrollar en situaciones donde intervienen las emociones.

3. Comprensión emocional

Siguiendo a Dev-Omar y Rifaat (2016) y a López y Pastor (2017), la comprensión emocional se refiere a la habilidad que tiene el individuo para comprender las emociones los de demás, a través de diferentes medios. Además, implica también la capacidad del sujeto para anticipar cómo puede influir en los sentimientos y emociones de los demás, sus propias acciones. Según estos autores, la comprensión emocional tiene como elemento prioritario, la empatía.

4. Regulación emocional

En la regulación emocional, Bhullar, Schutte y Malouff (2013) y Durán, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó (2015), defienden que la regulación emocional implica la habilidad de minimizar los sentimientos negativos y a su vez incrementar los positivos. Esto hará que el sujeto crezca emocional e intelectualmente. Según el modelo, esta dimensión es la más difícil de adquirir, pues implica un autocontrol del “yo” que, en situaciones de frustración, es complejo de controlar.

6.2.3.2. Modelo de Goleman

El modelo de Goleman (1998), al igual que los anteriores, se estructura bajo una serie de habilidades básicas. La diferencia, radica en que este autor, hace una combinación entre procesos cognitivos y no cognitivos, es decir, establece una combinación de varios elementos como las habilidades basadas en el pensamiento cognitivo, las emociones, la personalidad y la neurociencia. Además, otro aspecto diferenciador de la teoría de Goleman (1998), respecto a las demás, es que orienta su modelo al ámbito empresarial, buscando en el mismo, eminentemente la excelencia.

Goleman (1998) sostiene un modelo constituido por cinco habilidades básicas:

1. Habilidad para comprender emociones propias
2. Habilidad para tener conciencia de uno mismo
3. Habilidad de control emocional
4. Habilidad para automotivarse

5. Habilidad empática, para reconocer emociones ajenas

Estas habilidades se articulan como se especifica en la siguiente tabla.

Tabla 6.2.1. Modelo de Goleman (2000)

	Competencias personales	Competencias sociales
Reconocimiento de emociones	Autoconciencia <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoconciencia emocional ○ Acertada autoevaluación ○ Autoconfianza 	Conciencia social <ul style="list-style-type: none"> ○ Empatía ○ Servicio de orientación ○ Conciencia organizativa
Regulación de emociones	Automanejo <ul style="list-style-type: none"> ○ Autocontrol ○ Fiabilidad ○ Conciencia ○ Adaptabilidad ○ Conducta hacia el logro ○ Iniciativa 	Manejo de las relaciones <ul style="list-style-type: none"> ○ Influencia ○ Comunicación ○ Liderazgo ○ Cambio catalizador ○ Construcción de vínculos ○ Trabajo en equipo y colaboración

De la combinación de las competencias personales con el reconocimiento emocional, surge la autoconciencia, que se refiere al reconocimiento de los propios sentimientos del sujeto, sus estados de ánimo y recursos propios. Al unir las competencias personales y la regulación de emociones, surge el automanejo, que se define como el autocontrol y dominio de las propias emociones e impulsos.

De la combinación entre las competencias sociales y el reconocimiento de emociones surge la conciencia social, que se refiere a la capacidad del sujeto para comprender y reconocer estados de emocionales de los demás. Al conjugar las competencias sociales y la regulación emocional surge el manejo de las relaciones, que se entiende como la capacidad del sujeto para manejar de forma eficiente y eficaz las relaciones con los demás, así como la capacidad de establecer redes sociales.

6.2.3.3. Modelo de Petrides y Furnham

Por su parte, Petrides y Furnham (2000) formulan el modelo de Inteligencia Emocional de rasgo, definiendo como “*formas de actuar habitualmente y autovaloraciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional*”. A diferencia de los modelos anteriores, no se centra en la habilidad que posee el sujeto para controlar las diferentes situaciones en las que aparece el factor emocional, sino que lo hace en la percepción que tiene cada individuo sobre su propia capacidad emocional (Petrides y Furnham, 2001).

Estos autores (Petrides y Furnham, 2001), aúnan una serie de factores a los que se debe atender para considerar si una persona es emocionalmente inteligente o no. En este sentido, se presenta a continuación los quince factores que aúnan estos autores, así como la descripción de cada uno para las personas emocionalmente inteligentes:

1. Adaptabilidad. Flexible y con capacidad de adaptación ante diversas situaciones
2. Asertividad. Con carácter para defender sus propios ideales y derechos
3. Autoestima. Con confianza en sí mismo y éxito
4. Automotivación. Constante y perseverante
5. Baja impulsividad. Controla impulsos y es reflexivo y paciente
6. Competencia social. Trabaja de forma cooperativa y en equipo
7. Empatía rasgo. Sabe ponerse en lugar de otro
8. Expresión emocional. Comunica sentimientos con facilidad
9. Felicidad rasgo. Contento y satisfecho con su vida
10. Gestión emocional. Influye en sus sentimientos y en los de los demás
11. Habilidad de relación. Mantiene relaciones sociales fructíferas
12. Manejo del estrés. Resiste el estrés y soporta la presión
13. Optimismo rasgo. Seguro de sí mismo
14. Percepción emocional. Reconoce emociones propias y ajenas
15. Regulación emocional. Controla sus emociones

6.2.3.4. Modelo de Bar-On

En este modelo, se entiende el término Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades personales, interpersonales y emocionales que inciden en la manera de afrontar demandas y presiones de cada individuo (Bar-On, 1997). En este sentido, Bar-On (1997), sitúa a la Inteligencia Emocional como el constructo esencial para que el sujeto logre éxito en la vida, y a la vez, que mantenga un estado de bienestar emocional.

Para la construcción de su modelo, Bar-On (2006), se basa en investigaciones previas como las de Darwin (1872), Thorndike (1920), Wechsler (1958), Sifneos (1973) y Appelbaum (1973). Teniendo como referencia a estos autores, Bar-On (2006) plantea un modelo que gira en torno a cinco habilidades:

1. Reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos
2. Empatizar con otros individuos
3. Controlar y regular emociones
4. Solucionar y adaptarse a dificultades personales e interpersonales
5. Generar un estado de automotivación que produzca efectos positivos.

Bajo este modelo, el perfil de los individuos socio-emocionalmente inteligentes, se relaciona de forma efectiva con los demás, creando relaciones personales satisfactorias, sin llegar a una dependencia hacia éstas, poseen la capacidad de comprender emociones y expresar las propias y reconocen sus propios sentimientos y los de los demás (Bar-On, 2006).

En contraposición, las personas que no son socio-emocionalmente inteligentes, según Bar-On (1997), suelen ser pesimistas, introvertidas, con escaso control de sus propias emociones y con carencias en habilidades para afrontar de forma eficiente y eficaz a los problemas, lo que implica un escaso control de sus propias emociones y consecuentemente adoptar posturas de dependencia hacia otras personas.

6.2.4. Inteligencia emocional en el liderazgo educativo exitoso

Como se ha dejado entrever a lo largo del trabajo, la inteligencia emocional y, por ende, todo lo que engloba este término, se sitúa como parte esencial en el contexto educativo y de manera especial en el desarrollo de un liderazgo educativo exitoso. Leithwood (2007) recurriendo al término de liderazgo entendido como proceso de influencia mutuo, sostiene que este proceso entre líderes (directivos) y seguidores (docentes) debe ser afectivo y emocional para conseguir un correcto funcionamiento del centro educativo como organización y, una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Este autor sostiene que hay seis emociones en los docentes, sobre las que influyen los líderes, y en las que el componente emocional ocupa un lugar esencial. Estas emociones son:

- **Eficacia docente individual.** Entendida como la capacidad que un docente cree poseer para conseguir una mejora escolar (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998), es decir, el sentimiento de autoeficacia. Estos autores, argumentan que bajos índices de autoeficacia se vinculan de forma directa con el sentimiento de estrés y, por el contrario, altos sentimientos de autoeficacia según Goddard y Goddard (2001), suponen un total

de dieciséis beneficios para el proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos de estos beneficios son: mayor probabilidad para implementar prácticas novedosas, mayor voluntad para trabajar con alumnado que presenta dificultades, una disposición positiva ante la consulta educativa, etc.

- **Eficacia docente colectiva.** Según Goddard (2001), la eficacia docente colectiva en las escuelas “*se refiere a la percepción de los profesores de que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos*” (p. 467). En este sentido, cuando existe una creencia compartida de que, en conjunto, y trabajando de forma cooperativa y en equipo, pueden lograr mayor éxito en el aprendizaje del alumnado, se genera un nivel de presión social elevado, que empuja al conjunto de docentes a ser perseverantes a la hora de lograr los objetivos planteados (Leithwood, 2007).
- **Satisfacción laboral.** Según Locke (1976), se define como “*un estado emocional placentero o positivo resultante de aprecio de nuestro trabajo o de nuestras experiencias laborales*” (p. 1300), o como señala Currivan (2000), el grado de emociones positivas que tienen los individuos relativas a su propio trabajo.
- **Compromiso organizacional.** Según Mowday, Steers y Porter (1979), se define como un constructo tridimensional, compuesto por una fuerte creencia en los objetivos y valores de la organización en cuestión, en este caso la escuela, la creencia de esforzarse para los fines propuestos por la organización y, por último, un deseo de querer seguir perteneciendo a dicha organización.
- **Estrés y burnout.** El burnout, se define, según Cunningham (1983) como la forma más intensa de estrés, que se da habitualmente en personas cuyo trabajo implica relaciones interpersonales intensas. En este factor, al contrario que en los demás, la influencia del líder debe ser negativa, es decir, hacia una reducción del mismo
- **Ánimo.** Según Leithwood (2007), se ha de entender este término como un estado mental relativamente duradero. Así, el buen ánimo, se asocia con actitudes optimistas, de entusiasmo en el trabajo, de esperanza y, por el contrario, el bajo ánimo, se asocia con sentimientos de desesperanza, cinismo y con falta de interés y entusiasmo.

En este sentido, Leithwood (2007) sostiene que existe una gran evidencia científica de que los directivos que ejercen un liderazgo educativo exitoso influyen de manera significativa en el estado de ánimo de los docentes, en cómo se sienten respecto a su trabajo, y en cómo inciden esos sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Taliadorou y Pashiardis 2015). De hecho, afirma que, es a través de las emociones, probablemente, la forma más

poderosa mediante la cual los directivos contribuyen a los aprendizajes y logros escolares. En este sentido, Leitwood (2007), afirma que los directores que ejercen un liderazgo educativo exitoso, (donde el componente emocional está muy presente), son capaces de modificar estructuras organizacionales, aseguran el acceso a la formación profesional de los docentes, hacen que el centro trabaje en equipo, se interesan por el estado de ánimo de los docentes, y establecen relaciones positivas dentro del centro.

Así, la sensibilidad emocional, el buen humor, la empatía, la apertura a ideas novedosas, el demostrado interés sobre el cuidado de su claustro y su alumnado, la expresión de optimismo, la autopercepción de las emociones y la confianza son algunas de las habilidades de los líderes emocionalmente inteligentes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Wendforf-Heldt, 2009). En este sentido, muy relacionado con las dimensiones que constituyen el liderazgo educativo exitoso expuestas en el capítulo tres, Leithwood y Jantzi (2005) y Leithwood y Riehl (2005), aúnan una serie de dimensiones a través de las cuales los líderes educativo exitosos, influyen en las emociones de los docentes. Estas se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 6.2.2. Prácticas de liderazgo de los directivos que influyen sobre las emociones de los profesores (Leithwood, 2007)

Prácticas de liderazgo	Emociones del docente
Fijar rumbos	
Desarrollar e inspirar un sentido común del rumbo a seguir	1, 4
Expresar expectativas no razonables	5
Desarrollar a las personas	
Brindar apoyo	1, 3, 4, 5, 6, 7
Proteger a los profesores de situaciones disruptivas	1, 4
Darle a los profesores autonomía respecto de las decisiones que toman en el aula	1, 4
Inspirar valores y prácticas adecuados	1
Premiar a los profesores por el trabajo bien hecho	1, 3, 4, 6
Ser considerado(a)	4
Entregar retroalimentación al trabajo individual y grupal	2, 4
Distribuir el liderazgo/incorporar a los profesores en la toma de decisiones	2, 4
Escuchar a los profesores/estar abierto(a) a las sugerencias de los profesores/ actuar de manera colegiada.	2, 4
Buscar el bienestar de los profesores	4
Diseñar la organización	
Aplicación flexible de las reglas	1, 3, 4, 5, 6, 7
Manejar el programa de estudios	
Brindar orientación pedagógica	2, 6
Buscar maneras creativas de mejorar la entrega de contenidos pedagógicos	1, 5, 6
Brindar recursos a los profesores	1, 5, 6
Minimizar el desorden de los alumnos	1, 3, 6
Otras prácticas	
Influir en las decisiones del distrito	1, 2, 4
Comunicarse de manera efectiva	4, 6
Actuar de manera amistosa	4
Comportamiento inconsistente (-)	5
Incapacidad de concretar las decisiones (-)	5

Nota: 1. eficacia docente individual 2. eficacia docente colectiva 3. satisfacción laboral 4. compromiso organizacional 5. estrés/colapso 6. ánimo 7. compromiso con la escuela o la profesión (retención/rotación)

En este sentido, Goleman et al. (2002), señalan que el éxito de los líderes depende, más allá de lo que hacen, de la manera que lo hacen. Pues afirman que a pesar de que logren realizar correctamente sus funciones, si los líderes no son competentes a la hora de encauzar las emociones, tanto propias como ajenas, en la dirección apropiada, las cosas que hacen no funcionarán tan bien como podrían funcionar. Por ello, sostienen que los líderes deben desempeñar siempre un papel eminentemente emocional, ejerciendo de guías emocionales del colectivo. Goleman et al. (2002), llegan a argumentar que la tarea fundamental de los líderes educativos de éxito es de naturaleza emocional, y que una de las tareas principales de los mismos es fomentar los sentimientos y emociones positivas en los seguidores, en este caso en los docentes. De forma literal, Hargreaves y Fink (2008, p.48) defienden que para que un líder ejerza liderazgo eficaz, debe *“crear las condiciones emocionales para el aprendizaje”*. Del mismo modo, Rossi (2010) afirma en su estudio que la inteligencia emocional es uno de los pilares fundamentales, junto al liderazgo en sí y la creatividad, para que un líder sea efectivo de manera integral.

Por todo lo anterior, Brinia et al. (2014) y Melim (2011) indica que los líderes, además de todas las competencias que implican los distintos tipos de liderazgo que se ejerzan, tienen una característica común, que es la capacidad que tienen de emocionar a las personas y a su vez la capacidad para inspirarlos a que mejoren tanto personal como profesionalmente. En este sentido, Dabke (2016), Román (2016) y Yamamoto, Gardiner y Tenuto (2014), al igual que los autores anteriores, consideran que la inteligencia emocional es una parte esencial de los directivos para desarrollar un liderazgo educativo exitoso.

Para Goleman (2012b) la inteligencia emocional es un elemento diferenciador, que llegado el caso será decisivo a la hora de que una persona sea líder o no. De hecho sostiene que *“los factores que mejor discriminan de entre un grupo de personas igualmente inteligentes, a quiénes mostrarán una mayor capacidad de liderazgo, no son el CI (cociente intelectual) ni las habilidades técnicas, sino las relaciones con la IE”* (Goleman, 2012,b p.18).

Mayer (2006), en este mismo sentido, sostiene que un líder que destaque es *“aquella persona capaz de influir positivamente en las emociones del grupo, gestionando y canalizando la información emocional que recibe de manera que se produzca un efecto contagio que acabe creando un óptimo clima emocional donde trabajar”* (Mayer, 2006, p. 2).

Según Román (2016) el “liderazgo emocional” debe ir en la línea de lo que expone Álvarez (2007):

“Entendemos el estilo de un director/a escolar del futuro como un/a profesional de la educación que ejerce un liderazgo compartido, situacional, emocional y transformacional capaz de implicar a sus colaboradores en un proyecto de futuro pensado en la satisfacción de las expectativas tanto de sus colaboradores como de las personas interesadas en la educación: alumnado y familias” (p.89).

Otro punto de referencia para el modelo de liderazgo emocional que expone Román (2016) es lo expuesto por, Rossi (2010), que defiende que los líderes futuros deben tener capacidades que les permitan trabajar bajo grandes presiones, invertir esfuerzo y tiempo en la formación de recursos humanos de gran calidad y caminar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje y una sólida arquitectura organizacional, para lo cual, se requieren líderes emocionalmente inteligentes.

Román (2016) argumenta que los líderes educativos exitosos deben tener ciertas habilidades sociales propias de personas con alto índice de Inteligencia Emocional, es más, defiende que *“no sólo serían necesarias, sino que resulta, a todas luces, totalmente imprescindible”* (Román, 2016, p.87). Por ello, como apunta Melim (2011), existe investigación suficiente que argumenta la importancia de la dimensión emocional de los líderes educativos y que, por ende, resulta necesario evaluarla como factor decisivo ante un liderazgo educativo de calidad.

6.2.5. Inteligencia emocional y actividad físico-deportiva

Contrastada la importancia que tiene el componente emocional en el desarrollo de un adecuado liderazgo educativo exitoso, la cuestión ahora sería ¿cómo se fomenta la inteligencia emocional o las habilidades emocionales? Diversas investigaciones apuntan (Albo, Núñez y León, 2010; Fernández, Almagro y Sáenz, 2014; Guskowska, Kuk, Zagórska y Skwarek, 2016; Kim, Khon y Aidosova, 2016; Méndez, Martínez de Ojeda y Valverde, 2017; Szabo y Urbán, 2014) a que la práctica físico deportiva se puede considerar como el contexto idóneo donde prolifera la construcción de estas habilidades en los sujetos.

La mayoría de la información que vinculan estos dos campos de estudio (actividad físico deportiva e inteligencia emocional) van en el sentido inverso al que se plantea, es decir, la

inteligencia emocional influye en el rendimiento deportivo (Adilogullari y Senel, 2014; Durán et al, 2015; Fernández, Almagro y Sáenz, 2014; Ladino, González, González y Caicedo, 2016; Sauer, Desmond y Heintzelman, 2013). Ros, Moya-Faz y Garcés (2013) o Salguero, Extremera y Fernández-Berrocal (2012), exponen que una alta inteligencia emocional se relaciona con el bienestar psicológico, con una disminución del estrés o la ansiedad, provenientes de exigencias deportivas.

Por otro lado, la práctica de actividad físico deportiva se sitúa como escenario ideal para el fomento de la inteligencia emocional (Adilogullari y Senel, 2014; Bhochohibhoya, Branscum, Laurette y Hofford, 2009; Laborde, Dosseville y Allen, 2016; Puertas-Molero, González-Valero y Sánchez-Zafra, 2017; Rutkowska y Bergier, 2015). La explicación de este hecho reside en que la práctica de actividad físico deportiva desarrolla un incremento de habilidades interpersonales (factor determinante en la producción de emociones positivas), debido a un contacto continuado con compañeros, adversarios, entrenadores, capitanes, etc. Estas habilidades interpersonales facilitan, por ende, un crecimiento de la inteligencia emocional (Coban, Karademir, Acak y Devecioglu, 2010; Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede y Holstein, 2015; Rey, Extremera y Pena, 2011).

En la misma línea, Guszowska et al. (2016), Méndez et al. (2017) y Kim et al. (2016), argumentan que la actividad físico-deportiva practicada de forma voluntaria, desarrolla la capacidad de atención, reparación y claridad emocional en alumnos, incidiendo positivamente en su capacidad para expresarse, comprender a los demás, conocerse a sí mismos y, en definitiva, para incrementar habilidades inter e intrapersonales. Además, la adquisición de estas habilidades, facilitará que los sujetos sepan gestionar y superar de forma satisfactoria los problemas de estrés que se darán en su vida (González-Valero et al., 2017; Lu, Li, Hsu y Williams, 2010; Ruiz, Lorenzo, García, 2013).

De forma específica, hay autores (Albo et al., 2010; Fernández et al., 2014; Szabo y Urbán, 2014) que sostienen que los docentes que practican más actividad física, tienen mayor autoestima y menor sensación de ansiedad, a través del deporte se incrementa la regulación emocional, debido a que se experimentan situaciones en las que se deben redirigir las frustraciones, aspecto esencial en el equilibrio emocional. Situaciones que, al igual que en el deporte, se experimentan día a día en el aula (Mayer, Salovey y Caruso, 2004; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002; Sloan, 2014).

6.2.6. Principales instrumentos de medida de la inteligencia emocional

Siguiendo las revisiones sobre instrumentos de inteligencia emocional que realizan Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004) y Díaz (2013), y lo expuesto por Mayer, Salovey y Caruso (2002), se pueden diferenciar tres métodos de medida de la inteligencia emocional:

- Tests de competencias.

En los cuales se pide al sujeto evaluado que realice diversas tareas como resolver conflictos sencillos, identificar emociones, entre otras, cuya respuesta correcta tiene asignada una puntuación determinada que sumándolas al final determinará el cociente emocional (EQ). Estos métodos tienen como principal inconveniente el ajuste de las tareas a las diferentes competencias emocionales que se desean medir y determinar cual es la respuesta acertada y su puntuación. Un ejemplo de este método sería el MSCEIT V2. (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) de Mayer et al. (2003)

- Método de los informadores o de observadores externos

En este método, son las personas cercanas al individuo que va a ser evaluado, los que rellenan un cuestionario, valorando en el mismo diferentes frases afirmativas referidas al comportamiento y las actuaciones del sujeto evaluado. Las ventajas del mismo son dos: se aporta información externa al individuo evaluado y permite cruzar varias opiniones de diferentes informadores. El hándicap de este método radica en que solo se podrán evaluar los comportamientos observables del individuo, por ello es el método menos utilizado (Rego y Fernández, 2005).

- Cuestionarios de autodescripción

Como se puede deducir de su propio nombre, el individuo se autoevalúa con respecto a una serie de enunciados afirmativos. Como principal ventaja, estos instrumentos son asequibles y permiten obtener una buena muestra. A pesar de ello también tienen algunos inconvenientes. Como indica Rego y Fernández (2005), la autoevaluación de la inteligencia

emocional puede caer en el error de medir el auto-concepto de los individuos, que como indican estos autores, no tiene por qué ser igual a su inteligencia emocional. A pesar de este hándicap, este método es el más utilizado. Algunos de los instrumentos más conocidos de este modelo son:

- TMMS-48 (Trait Meta-Mood Scale) y su forma corta TMMS-24 de Mayer y Salovey (1997)
- EQ-i (Emotional Quotient Inventory) de Bar-On (1997)
- ECI (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis y Burckle (1999)
- TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) de Petrides 2009

6.3. Vínculo entre la práctica de actividad físico-deportiva y el liderazgo educativo exitoso

Tras realizar una revisión sistemática en las principales bases de datos (WOS, SCOPUS, ISOC. etc.), se puede concluir que de forma directa no existen estudios que vinculen la práctica de actividad físico deportiva con la consecución de un liderazgo educativo exitoso. A pesar de ello, si existe investigación que sostiene que la práctica de actividad físico deportiva fomenta el liderazgo en general como cualidad del individuo (Castillo et al., 2005) y habilidades tanto personales como sociales, que como se verá a continuación, son característica distintiva de los líderes educativos exitosos.

En este último punto del marco teórico, se hace una síntesis de los puntos anteriores, donde se establece un vínculo entre lo que se fomenta desde un ámbito de la actividad físico deportiva según los expertos y lo que se necesita para desarrollar un liderazgo educativo exitoso. En este sentido, como se puede observar en la tabla 6.3.1., se hayan como nexos de unión entre las habilidades y competencias que se fomentan con la práctica de actividad físico-deportiva y las necesarias para desarrollar un liderazgo educativo exitoso son: facilidad para establecer metas y objetivos, y afrontar desafíos o retos, sociabilidad (cohesión social, amistad, sentido de pertenencia al grupo), personas activas, habilidades comunicativas, extroversión, proactividad, innovación y dinamismo, trabajo en equipo, cooperación y cohesión de grupo, respeto y tolerancia, responsabilidad y perseverancia, inteligencia emocional, curiosidad e imaginación, autoconocimiento, autopercepción, autoestima, autoconfianza, autocrítica, actitud positiva y optimista, resolución de conflictos de forma

flexible y toma decisonal, alta motivación, resistencia al estrés y fortaleza mental, compromiso y rendimiento, humildad y equidad.

Por ello, a pesar de que no existan trabajos que vinculen directamente ambos ámbitos, existen indicios de que las personas vinculadas con el mundo deportivo, y que son físicamente activas, puedan desarrollar un liderazgo educativo exitoso elevado, especialmente si ocupan puestos directivos, pues como se ha dicho anteriormente, es la posición desde la que más facilidades se tiene para influir dentro de un centro educativo, debido a que son la figura de referencia.

Tabla 6.3.1. Vínculo entre actividad físico-deportiva y liderazgo educativo exitoso

Práctica de actividad físico- deportiva		Liderazgo educativo exitoso	
Autores	Aspectos que se fomentan con la práctica de AFD y son características propias del desarrollo de un liderazgo educativo exitoso	Autores	
Crews y Landers (1987), Crowley et al. (2003), Gucciardi et al., (2009), Gutiérrez (1995), Holmes (1993), Klag y Bradely (2004), Kuan y Roy (2007), Maddi et al. (2006), Pengilly y Dowd (2000)	Facilidad para establecer metas y objetivos, y afrontar desafíos o retos	Castro et al. (2011), Cawelti (1987), Conger y Kanunco (1998), Day et al. (2010), Leithwood et al. (2006), Leithwood et al. (2008), Leithwood y Strauss (2008), Robinson (2007), Yukl (1989)	
Carratala y Carratala (1999), Costa y McCrae (1995), Gutiérrez (1995), Orcasita y Uribe (2010), Puig (1992)	Sociabilidad (cohesión social, amistad, pertenencia al grupo)	Day et al. (2010), Fransen et al. (2015), Glenn et al. (2003), Louis et al. (2010) Price y Weiss (2013); Vincer y Loughhead (2010)	
Allen et al. (2013), Hoyt et al. (2009), Rhodes y Pfaeffli (2012)	Sujeto activo	Álvarez (1998), Day et al. (2010), Ellis et al. (2014), Louis et al. (2010)	
Puig (1992), Muñoz et al. (2018)	Habilidades comunicativas	Álvarez (1998), Castro et al. (2011), Day et al. (2010), Louis et al. (2010), Villa (2008)	
Costa y McCrae (1995), García et al. (2014)	Extroversión	Álvarez (1998), Day et al. (2010), Louis et al. (2010)	
Piedmont, David y Blanco (1999)	Proactividad, innovación y dinamismo	Álvarez (1998), Castro et al. (2011), Day et al. (2010), Louis et al. (2010), Villa (2008)	
Fransen et al. (2014), Fransen et al. (2015), Gutiérrez (1995), Prat et al. (2004)	Trabajo en equipo, cooperación y cohesión de grupo	Castro et al. (2011), Crozier et al. (2013), Day y Leithwood (2000), Mumford et al. (2017), Villa (2008), Zaccaro et al. (2018)	
Carratala y Carratala (1999), Gutiérrez (1995), Prat et al. (2004)	Respeto y tolerancia	Castro et al. (2011), Day y Leithwood (2000), Mumford et al. (2017), Zaccaro, et al. (2004) Zaccaro et al. (2018)	
Carratala y Carratala (1999), Gutiérrez (1995), Prat et al. (2004)	Responsabilidad y perseverancia	Castro et al. (2011); Leithwood et al. (2009)	
Allen et al., (2013), García-Molina, et al. (2010), Guillén y Angulo (2016), Gutiérrez (1995), Hoyt et al. (2009), Moreno et al. (2006), Rhodes y Pfaeffli (2012), Rhodes y Smith (2006), Ristea et al. (2015)	Inteligencia emocional	Brinia, et al. (2014), Castro et al. (2011), Day y Leithwood (2000), García, et al. (2011) Goleman, et al., (2002), Leithwood et al. (2009), Mumford et al. (2017), Villa (2008), Zaccaro, et al. (2004), Zaccaro et al. (2018)	
Costa y McCrae (1995)	Curiosidad e imaginación	Day y Leithwood (2000), Mumford et al. (2017), Zaccaro et al. (2018)	
Blythe, (1982), Dionigi (2007), Giesenow (2005), Hunter et al. (2004), Mányi et al. (2009), McAuley et al. (1997), Prat et al. (2004), Snyder (1972)	Autoconocimiento, auto percepción, autoestima, autoconfianza, autocrítica	Day y Leithwood (2000), Castro et al. (2011), Mumford et al. (2017), Villa (2008), Zaccaro, et al. (2004), Zaccaro et al. (2018)	
Allen et al. (2013), Giesenow (2005), Hoyt et al. (2009), Nicholls et al. (2007), Rhodes y Pfaeffli (2012), Rhodes y Smith (2006)	Actitud positiva y optimista	Day y Leithwood (2000), Mumford et al. (2017), Zaccaro, et al. (2004), Zaccaro et al. (2018)	
García et al. (2009), Gutiérrez (1995)	Resolución de conflictos y toma decisonal	Castro et al. (2011), Day y Leithwood (2000), Mumford et al. (2017), Villa (2008), Zaccaro, et al. (2004)	
Giesenow (2005)	Alta motivación	Leithwood et al. (2009)	
Akandere y Tekin, (2015), Crews y Landers (1987), Giesenow (2005), Gucciardi et al. (2009), Gutiérrez (1995), Holmes (1993), Petruzzello et al. (1991)	Resistencia al estrés y fortaleza mental	Brinia, et al. (2014), Castro, et al. (2011), Day y Leithwood (2000), García, et al (2011), Goleman, et al. (2002), Leithwood et al. (2009), Villa (2008)	
Crowley et al. (2003), Klag y Bradely (2004) Maddi et al. (2006), Pengilly y Dowd (2000)	Compromiso y rendimiento	Castro et al. (2011), Leithwood et al. (2009)	
Prat et al. (2004)	Humildad	Villa (2008)	
Gutiérrez (1995)	Equidad	Castro et al. (2011), Villa (2008)	

A pesar de todo, como indica Carranza y Mora (2003), al igual que se ha venido argumentando a lo largo del presente trabajo, la simple práctica de actividad físico deportiva no garantiza la consecución de las habilidades y competencias citadas en el cuadro anterior. Para garantizar dicha adquisición, la práctica físico deportiva debe estar bien pensada, estructurada, sistemática y planificada, para aprovechar el matiz atractivo e interactivo que brinda el contexto deportivo, pues si esto no es así, dicha práctica puede llevar en algunos casos a la consecución de comportamientos y valores contrarios a los descritos anteriormente (Cecchini, Montero, y Peña, 2003; Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo, y Rodrigues, 2014). En este sentido, como indica Martinek, Schilling y Johnson (2001), un programa de actividad físico-deportiva bien construido, puede situarse como un instrumento o vía ideal para promocionar la responsabilidad social y personal, la convivencia y el desarrollo emocional.

En consonancia con la idea de estructurar la práctica de actividad físico-deportiva, uno de los modelos de promoción de habilidades sociales a través del deporte más conocidos a nivel mundial es el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) que fue desarrollado por Hellison (2003) a finales del siglo XX. Este modelo nació para dar respuesta a la educación en valores a través del deporte en ambientes desfavorecidos, y posteriormente como indica Pardo y García-Arjona (2011), ha evolucionado para aplicarse en cualquier contexto para trabajar diversos aspectos psicosociales como: el autocontrol, la empatía, el respeto, la autoestima, autonomía, esfuerzo, ayuda a los demás, cooperación y liderazgo.

Hellison (2003) propone cinco niveles de responsabilidad que se van presentando a los participantes de manera progresiva y acumulativa, basándose en metas concretas y sencillas. Estos niveles son:

Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás

Se basa en la creación de un ambiente distendido y flexible donde cada participante se sienta seguro y cómodo (Escartí et al., 2009). Según Pardo (2008), este nivel se puede subdividir en:

- Respetar las opiniones, formas de ser y de actuar de los demás
- Respetar las normas básicas de convivencia

Nivel 2. Participación y esfuerzo

En este nivel, se promueve el esfuerzo, la perseverancia y el autocontrol para que los participantes sean conscientes de sentimientos de derrota, presión de compañeros o de pasividad y consigan dominarlos. Según Pardo y García-Arjona (2011) en este nivel es esencial dar las mismas oportunidades de participación a todos los individuos.

Nivel 3. Autonomía personal

Aquí, es importante la promoción de la toma decisional, asumir responsabilidades y la planificación (Pardo, 2008). En este sentido, se proporcionarán experiencias donde el individuo tenga que enfrentarse a situaciones en las que deba adoptar ciertas responsabilidades antes diversas acciones. Según el mismo autor, la reflexión posterior a la sesión práctica es muy importante en este nivel. Aquí se harán diferentes comparaciones con otros contextos diferentes al deportivo (escuela, trabajo, relaciones con amigos y familiares, etc.).

Nivel 4. Ayuda a los demás y liderazgo

Llegados a este nivel, según Pardo (2008), la empatía y el liderazgo ocupan una posición central. Para desarrollar la primera, se debe concienciar a los participantes de que los demás integrantes del grupo pueden tener pensamientos y puntos de vista diferentes a los propios, y que se han de respetar. Por otro lado, para trabajar el liderazgo, se llevará a cabo dinámicas en las cuales vayan rotando los participantes para que todos en alguna sesión estén a cargo del grupo. En estas sesiones, los individuos deben experimentar la sensación de gestión de un grupo y responsabilidad de tomar decisiones que influyan directamente en la forma de actuar de sus compañeros. Los objetivos clave de este nivel son: conseguir ayudar a los demás, expresar directrices sin arrogancia y por la vía dialogada y democrática. Es preciso que el sujeto vea que ser líder no significa ser jefe, sino más bien guía y punto de referencia. En este nivel las reflexiones finales tras las diferentes sesiones son fundamentales. Además, al igual que en el nivel anterior, se establecerán similitudes con la vida diaria (trabajo, relaciones con amigos y familia, etc.)

Nivel 5. Fuera del contexto deportivo

En este último nivel, se dedica de forma directa a hacer conscientes a los participantes de que las habilidades y competencias que han adquirido son totalmente extrapolables a cualquier ámbito de su vida (Pardo, 2008).

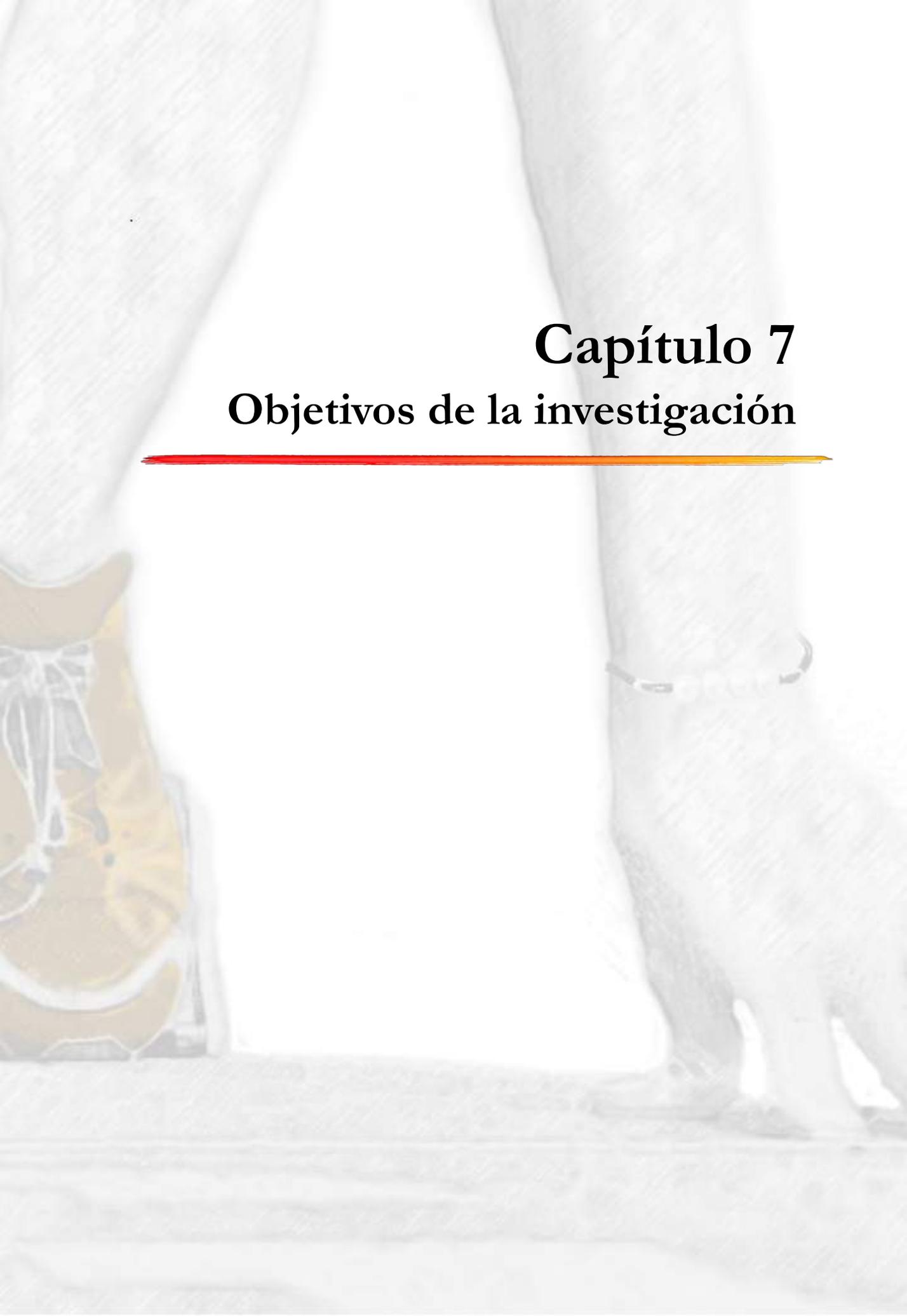
En las tres últimas décadas, como indican Sánchez-Alcaraz, Díaz y Valero (2014), se han llevado a cabo diversos programas basados en este modelo, siempre dirigidos a niños y adolescentes. A pesar de ello, pensamos que basándonos en este modelo, se podrían llevar a cabo programas de fomento de liderazgo educativo tanto para el ámbito universitario (etapa de formación del profesorado), así como en el ámbito de formación permanente del profesorado, mediante los cuales además de promocionar habilidades propias de un liderazgo educativo exitoso en cualquier individuo que participe en dicho programa, se pueda experimentar en primera persona la dificultad que implica la gestión de un grupo, consiguiendo ser más empáticos con las personas que ostentan cargos de dirección en centros educativos de primaria y secundaria.

De hecho, en el ámbito empresarial, investigaciones como la de Miragaia, Ferreira y Ratten (2017) sostienen que diversas empresas, tanto del sector público como privado, que llevan a cabo eventos deportivos basados en un modelo derivado del MRPS, denominado responsabilidad social corporativa (CSR), por sus siglas en inglés, consiguen mayor motivación entre sus empleados y fomenta las relaciones interpersonales entre los mismos.

BLOQUE II



La investigación



Capítulo 7

Objetivos de la investigación

Objetivos de la investigación

Objetivo General A

- A. Diseñar y validar un instrumento fiable para medir el liderazgo educativo exitoso de directivos de centros educativos de Primaria y Secundaria.

Objetivos Específicos A

- A.1. Contrastar la validez de contenido y de constructo del instrumento diseñado.
- A.2. Comprobar la fiabilidad del instrumento completo y por dimensiones.

Objetivo General B

- B. Conocer las características personales, físico-deportivas, de liderazgo educativo exitoso e inteligencia emocional de los directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Objetivos Específicos B

- B.1. Presentar las características personales de los directivos estudiados, sexo, edad, puesto ocupado, titulaciones, sistema de acceso al cargo en la dirección y años de experiencia en el cargo directivo.

B.2. Determinar el nivel de adherencia a la actividad físico-deportiva de los directivos estudiados

B.3. Conocer el nivel de desarrollo de liderazgo educativo exitoso autopercebido por parte de los participantes

B.4. Evaluar el tipo de inteligencia emocional de los directivos estudiados.

Objetivo General C

C. Establecer las posibles relaciones entre las variables personales, de actividad físico-deportiva, liderazgo educativo exitoso e inteligencia emocional de los directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Objetivos Específicos C

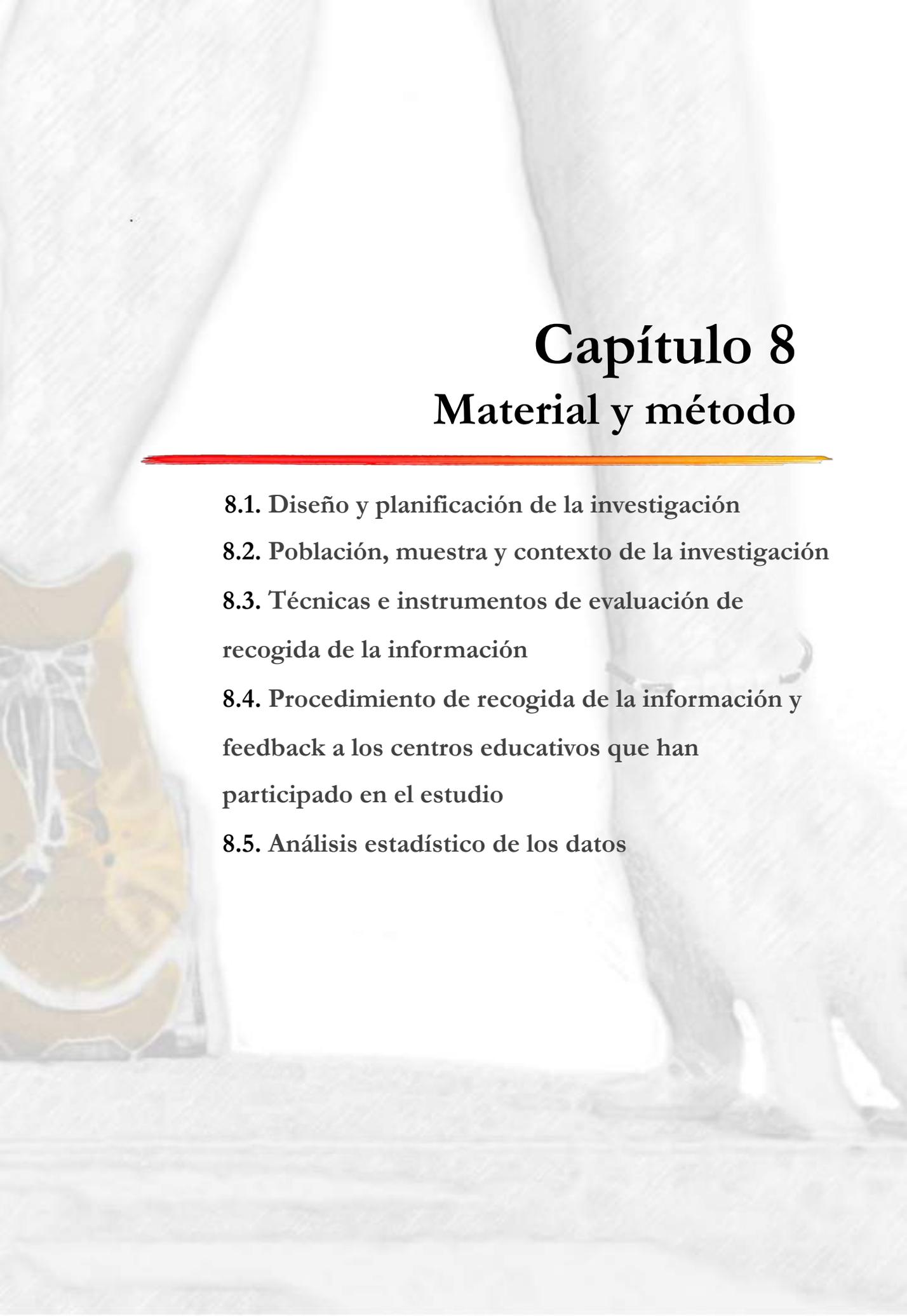
C.1. Comprobar las relaciones existentes al comparar las variables personales con las variables de actividad físico-deportiva, inteligencia emocional y liderazgo educativo exitoso.

C.2. Establecer relaciones existentes al comparar las variables de actividad físico-deportiva con el liderazgo educativo exitoso y la inteligencia emocional

C.3. Determinar la relación entre las variables de inteligencia emocional y el liderazgo educativo exitoso.

Objetivo General D

D. Estudiar un modelo de ecuaciones estructurales en el que se permita comprobar las relaciones entre la práctica de actividad-físico deportiva, el liderazgo educativo exitoso y la inteligencia emocional de los directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.



Capítulo 8

Material y método

- 8.1. Diseño y planificación de la investigación
- 8.2. Población, muestra y contexto de la investigación
- 8.3. Técnicas e instrumentos de evaluación de recogida de la información
- 8.4. Procedimiento de recogida de la información y feedback a los centros educativos que han participado en el estudio
- 8.5. Análisis estadístico de los datos

8.1. Diseño y planificación de la investigación

Este apartado se divide en tres partes dedicadas a describir el enfoque metodológico, al tratamiento llevado a cabo con la información y por último se concretan las fases que ha tenido el estudio.

8.1.1. Enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo ex post-facto de carácter descriptivo-comparativo y de corte transversal no experimental, pues el propósito que se persigue en el mismo es realizar una descripción de las variables contempladas y analizar sus interrelaciones e incidencias en un momento concreto (Bisquerra, 2014; Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2006). Se han considerado parámetros generales de tipo sociodemográfico, referentes a las características personales de los participantes, el vínculo que se ha tenido a lo largo de la vida con la práctica de actividad físico-deportiva, el liderazgo educativo exitoso y la inteligencia emocional en directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España)

En la siguiente figura, basada en el modelo establecido por autores como Cohen y Manion (2002), Bernardo y Calderero (2000) y Cea D'Ancona (2001), se especifica el

diagrama de flujo que se ha seguido desde la formulación del problema de investigación hasta la redacción del informe de investigación.

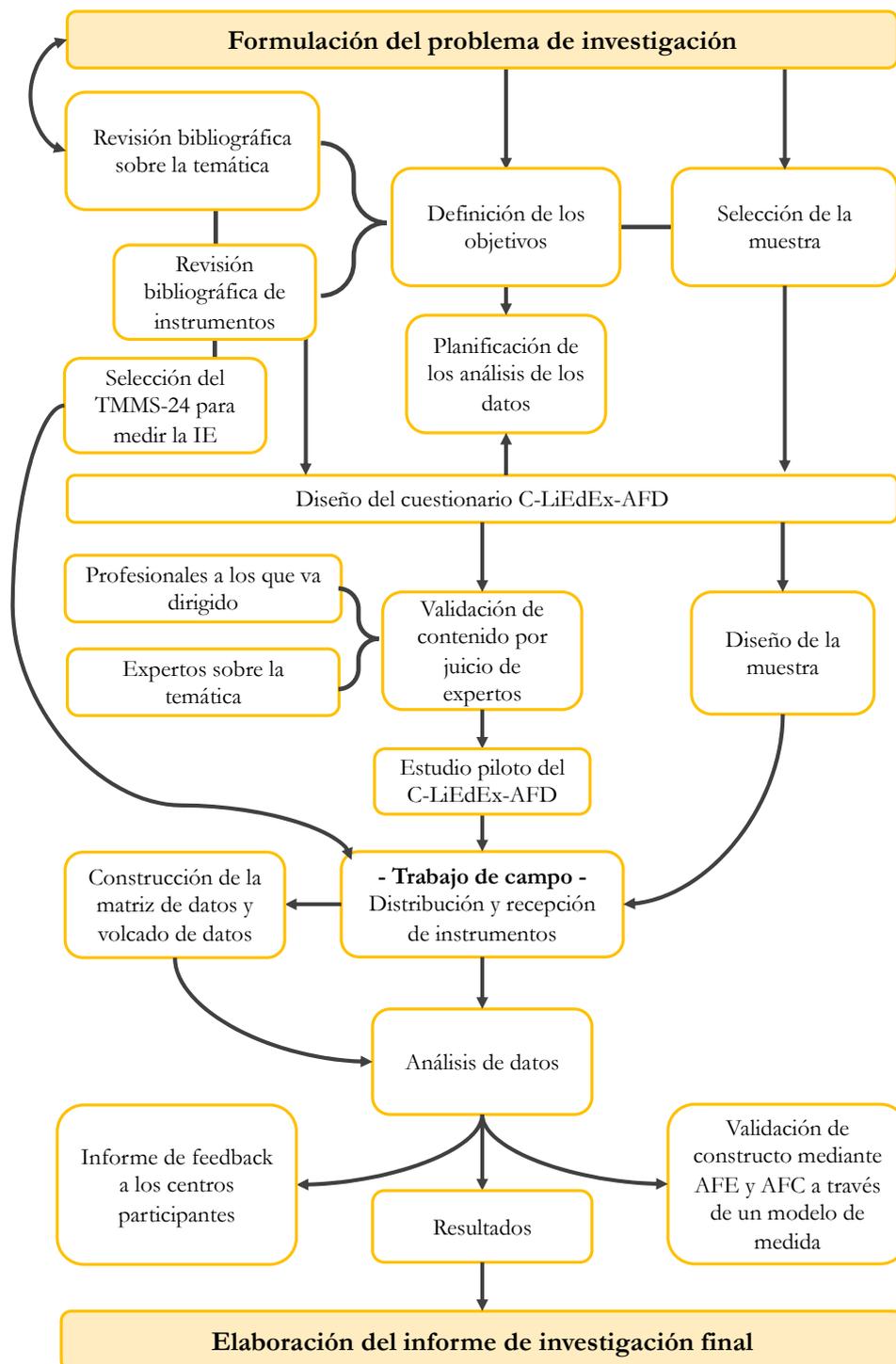


Figura 8.1.1. Diagrama del diseño de la investigación

Debido a que se trata de un estudio de corte transversal, la información se ha recogido en los diferentes centros educativos en un momento concreto, específicamente en el período

que va desde mediados de marzo hasta finales de junio del curso académico 2017/2018, en total tres meses. A cada centro se le dejó un tramo temporal de tres semanas para realizar las labores pertinentes a la participación en el estudio. Como indica Castro (2016), como punto negativo, esta metodología no permite establecer comparaciones de datos de diferentes momentos, pero, por el contrario, como aspecto positivo, permite reducir gastos económicos y posibles pérdidas de información y además da una visión de la situación actual al respecto de la temática a investigar.

8.1.2. Cronograma de la investigación

En este subapartado, se presenta la temporalización seguida a través de todo el proceso, especificando tramos temporales concretos para las distintas fases del estudio. Se diferencian cuatro fases divididas en 12 pasos. La primera fase “conceptualización, contextualización y diseño de la investigación” se desarrolló a finales de 2016. La segunda fase “trabajo de campo”, es la más extensa (18 meses), pues comienza a principios de 2017 y culmina en junio de 2018. La tercera fase “análisis de los datos y resultados” comienza en julio de 2018 y termina en noviembre de 2018. Por último, la cuarta fase, comienza a finales de 2018 y termina en febrero de 2019. Los diferentes pasos se especifican en la tabla siguiente.

Tabla 8.1.1. Temporalización de la investigación

PRIMERA FASE Conceptualización, contextualización y diseño de la investigación (2016) - (3 meses)	
De octubre a diciembre de 2016	Paso 1. Revisión bibliográfica
	Paso 2. Definición del problema de investigación
	Paso 3. Diseño de la investigación
	Paso 4. Selección de las técnicas de recogida de la información
SEGUNDA FASE Trabajo de campo (2017-2018) - (18 meses)	
De enero a mayo de 2017	Paso 5. Selección de la muestra
	Paso 6. Diseño del C-LiEdEx-AFD. Primera versión
De junio 2017 a febrero 2018	Paso 7. Juicio de expertos y estudio piloto
De marzo a junio de 2018	Paso 8. Distribución, cumplimentación y recogida del cuestionario
TERCERA FASE Análisis de los datos y resultados (2018) - (5 meses)	
De julio a noviembre de 2018	Paso 9. Análisis y procesamiento de la información cuantitativa
	Paso 10. Resultados
CUARTA FASE Escritura y elaboración del informe (2018-2019) - (3 meses)	
De diciembre 2018 a enero 2019	Paso 11. Elaboración del informe final
	Paso 12. Presentación del informe

En los siguientes apartados del capítulo, se detallan los diferentes puntos nombrados en la tabla 8.1.1. de temporalización de la investigación: población y muestra, técnicas e instrumentos de recogida de la información, procedimiento de recogida de información, feedback aportado a los centros educativos participantes y por último análisis estadístico de los datos.

8.2. Población, muestra y contexto de investigación

En este punto se subdivide en dos, en el primero, se detalla el contexto socio-económico y socio-educativo andaluz y tipologías de centros en los que se ha llevado a cabo el estudio, y en el segundo, se describe y caracteriza la población y muestra participante en este trabajo.

8.2.1. Contexto del estudio

8.2.1.1. Contexto socio-económico y socio-educativo de Andalucía

En primer lugar, es preciso hacer referencia a la localización de Andalucía. Se trata de la Comunidad Autónoma más extensa de España, ocupando el 17,3% de todo el territorio español. Se localiza al sur del país, limitando en el sur con el mar Mediterraneo y el océano Atlántico, al oeste con Portugal, al este con Murcia y al norte con Extremadura y Castilla la Mancha.



Figura 8.2.1. Localización de Andalucía en Europa

Andalucía se divide en ocho provincias. De este a oeste son: Almería, Granada, Jaén, Málaga, Córdoba, Sevilla, Cádiz y Huelva. Situándose Sevilla como la capital de la comunidad autónoma. A modo de visión general para poder situar la situación socioeconómica y socioeducativa en el territorio andaluz, se presentan los siguientes datos estadísticos al respecto:

Tabla 8.2.1. Datos sociodemográficos genéricos de España y Andalucía en el año 2017

	Población Total	Densidad de población	Porcentaje de población de 0 a 29 años	Porcentaje de población rural	Tasas de paro	% de población de entre 25 y 64 años que ha completado estudios posobligatorios
España	46.557.008	92,0	30,3	9,4	19,6	58,3
Andalucía	8.379.820	95,8	33,1	3,3	28,9	49,2

Según Ruiz, Sancho y De Esteban (2018), en el año 2017, el nivel de formación de la población entre 25 y 64 años para Andalucía comparada con España se presenta en la figura (). En este sentido, Andalucía se sitúa debajo de la media española.

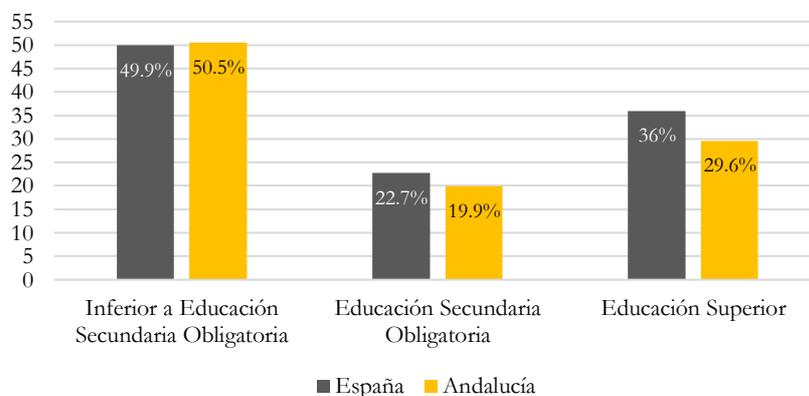


Figura 8.2.2. Nivel educativo alcanzado en España y Andalucía entre 25 y 64 años, para el año 2017. Fuente: Ruiz et al. (2018)

Los datos relativos a las enseñanzas de régimen general no universitarias, para el año 2017, (Ruiz et al., 2018) se presenta la tabla 8.2.2., destacando que la tasa bruta de graduados en Andalucía es menor que la media española puesto que se sitúa en un 7% por encima de la media española en escolarización del alumnado en centros públicos y por último que, tanto a nivel español como andaluz, predomina la figura docente femenina.

Tabla 8.2.2. Enseñanza de régimen general no universitaria en España y Andalucía

	Alumnado		Profesorado		Media alumno/ unidad en E. Prim.	Tasas netas de escolarización		Tasa bruta graduados		
	Total	% publica	Am sexos	Mujer %		2 años	17 años	Bach.	Técnico	Técnico superior
España	8.113.239	67,8	688.191	71,6	21,9	57,2	89,4	55	24,7	28,5
Andalucía	1.611.481	74,8	132.668	68,4	22,2	65,5	87,3	52,6	22,4	22,7

8.2.1.2. Tipología de centros educativos estudiados

Los centros objeto de estudio en esta investigación han sido centros educativos de primaria, institutos de educación secundaria, centros públicos rurales, centros docentes concertados, que suman un total de 3708, según el censo de ofrecido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el año 2018 (datos consultados el 11 de abril de 2018)

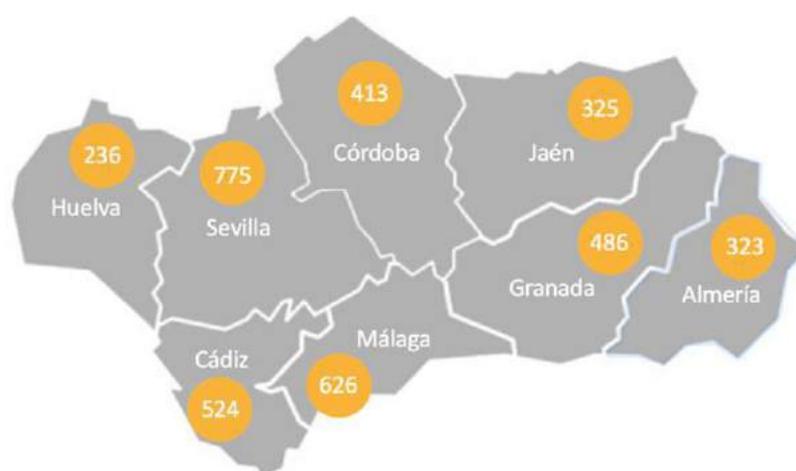


Figura 8.2.3. Centros educativos estudiados por provincias. Fuente: Elaboración propia

Según el Título IV. Centros docentes de la (LOE-LOMCE), en su Artículo 108. Clasificación de los centros, la tipología de centros educativos se divide en públicos y

privados, siendo centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública y privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado. Dentro del conjunto de centros privados se pueden diferenciar entre privados y privados concertados. La característica que los diferencia es la oferta educativa de pago (privado) y gratuita (concertado). De entre estos dos últimos, los que se han contemplado en el presente estudio son los centros privados concertados, pues no se ha recibido información de los primeros.

A continuación, se describen las características de cada tipo de centro estudiado, así como el censo de centros en cada una de las provincias.

- Centros de educación primaria

Según el Decreto 328/2010, en su Título V, los centros que imparten educación primaria pueden ser de tres tipos básicamente: colegios de infantil y primaria, colegios de educación primaria y colegios públicos rurales. Además, existen centros autorizados a impartir los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria.

Todos estos centros, según el Capítulo II, dispondrán de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, pudiendo contemplarse en este sentido, planes de trabajo propios, formas de organizarse, agrupamientos del alumnado, ampliación del horario escolar o proyectos de innovación e investigación, siempre a fin de conseguir el éxito escolar del alumnado. Las directrices de funcionamiento se recogerán en el Plan de Centro y en sus documentos adjuntos al mismo (Proyecto Educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento y Proyecto de Gestión).

A nivel andaluz, existen un total de 1831 centros clasificados como CEIP (colegio de educación infantil y primaria), y 106 como CPR (colegio público rural). Se destaca, por un lado, que Sevilla es la provincia que más CEIPs posee (n=384), seguida de Málaga (n=313) y por otro, que Granada es la provincia con más CPRs (n=38) seguida de Almería (n=17). En la siguiente figura se especifica el número total de CEIPs y CPRs por provincias en Andalucía.

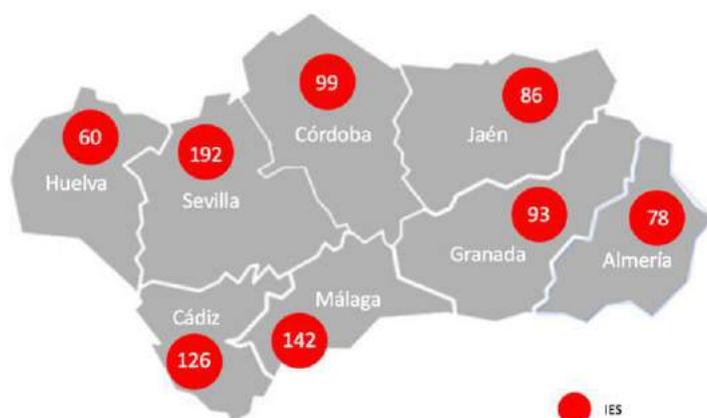


*Figura 8.2.4. Colegios de Educación Infantil y Primaria y Colegios Públicos Rurales de Andalucía.
Fuente: Elaboración propia*

- Institutos de educación secundaria

Según el Decreto 327/2010 estos centros son competentes para impartir enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional inicial, programas de cualificación profesional inicial y educación permanente de personas adultas. Al igual que los centros de educación primaria, también dispondrán de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión (Capítulo II), y tendrán como referente el Plan de Centro (Proyecto Educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento y Proyecto de Gestión).

A nivel andaluz, existen un total de 876 centros clasificados como IES (Institutos de Educación Secundaria). Se destaca, que Sevilla es la provincia con más IES ($n=192$) y que, por el contrario, Huelva es la que menos tiene ($n=60$). En la siguiente figura se especifica el número total de IES por provincias en Andalucía.



*Figura 8.2.5. Institutos de Educación Secundaria de Andalucía
Fuente: Elaboración propia*

- *Centros docentes privados y concertados*

Según el Capítulo III del Título IV de la LOE-LOMCE, los centros docentes privados, cuentan con carácter propio, respetando en todo caso los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y en las leyes. Por otro lado, los centros docentes privados concertados, están bajo los aspectos básicos que establezca el Gobierno para el concierto. En este sentido, según el Artículo 116.4, corresponde a las Comunidades Autónomas dictar las normas necesarias para el desarrollo del régimen de concierto.

Según la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a fecha de 11 de abril de 2018, existen un total de 895 centros docentes privados (CDP) en Andalucía, siendo Sevilla la provincia con más CDPs ($n=198$), frente a Huelva que es la que menos posee ($n=41$). En la siguiente figura se especifica el número total de CDPs por provincias en Andalucía.



Figura 8.2.6. Centros Docentes Privados de Andalucía.
Fuente: *Elaboración propia*

8.2.2. Diseño de la muestra

En el presente apartado se describe el proceso seguido y el método utilizado para el diseño de la muestra. Para ello, se describe la población, entendiéndola como “*el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensible los resultados de la investigación*” (Bisquerra, 2014: 143). En este caso, la constituyen el conjunto de directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de educación primaria y secundaria de Andalucía. La exclusión de la figura del secretario/a en el presente estudio se debe a que la labor de esta figura está más enfocada a temas administrativos y económicos, y no tanto al liderazgo pedagógico.

Posteriormente se describe el proceso de selección de la muestra de sujetos participantes, entendiéndose como muestra (n) “*como un subconjunto de la población que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo y que debe ser representativa de aquella*” (Bisquerra, 2014: 143), especificando el proceso de selección de la misma y la fórmula utilizada para calcular el tamaño de la muestra necesaria para asumir un error muestral del 0.05.

8.2.2.1. Descripción de la población

Para conocer el tamaño de la población que ocupa este estudio se contactó directamente por teléfono con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, concretamente con el Departamento de Recursos Humanos. Tras concertar una cita presencial en la sede de Granada, y presentar el proyecto de la presente investigación, se recibió la información solicitada, es decir, el número total de directivos (directores/es y jefes/as de estudios) de Andalucía (tabla 8.2.3), tanto de centros públicos como privados.

Tabla 8.2.3. Tamaño de la población según la Junta de Andalucía para el curso académico 2017-2018

Población de Directivos (directores/as y jefes/as de estudios)	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Tamaño
CEIP	348	516	398	426	252	328	626	768	3935
CPR	17	7	10	38	9	13	11	1	106
IES	156	252	198	186	120	172	284	384	1652
CDP	108	266	210	284	82	124	320	396	1790
Total	629	1.041	816	934	463	637	1241	1549	7483

8.2.3. Selección y descripción de la muestra

Teniendo presente el concepto de muestra que aporta Bisquerra (2014), y el número de centros de Andalucía, así como el número total de directivos (directores/as y jefes/as de estudios), se calculó el número de directivos necesarios para poder generalizar los datos. En este sentido, conociendo la dificultad de adquirir la muestra participante de la población, se consideró que un muestreo aleatorio simple en el cual se invitara a participar únicamente al número de sujetos resultantes de la fórmula matemática para conseguir una muestra representativa de la población, sería insuficiente. Por ello, en base a dicho método, se decidió aumentar la muestra contactando aproximadamente con un cuarto de la población total, es decir, un total de 770 centros suponiendo estos 1515 directivos (directores/as y jefes/as de estudios), los cuales compusieron la muestra invitada. De los mismos, aceptaron participar

427 directivos de 217 centros, componiendo estos la muestra aceptante. Finalmente, de esta muestra aceptante resultaron como productora de información 290 directivos de 200 centros.

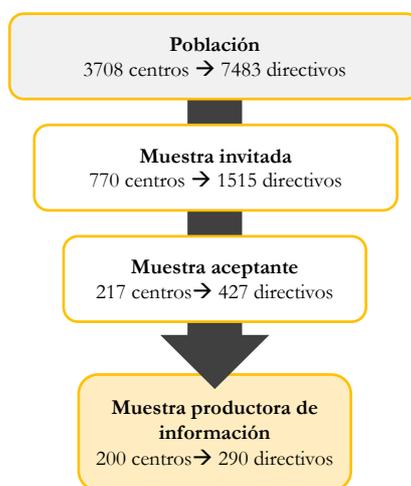


Figura 8.2.7. Diagrama de flujo de selección de la muestra

Para poder generalizar los datos a la población, la representatividad de la muestra es algo esencial. Según Cea D’Ancona (2004) dicha representatividad garantiza la validez externa del estudio y se consigue con la aleatoriedad y el cálculo del tamaño de la muestra (Cea D’Ancona, 2001), para el cual se ha seguido la fórmula propuesta por Tagliacarne (1968). (Figura 8.2.8.)

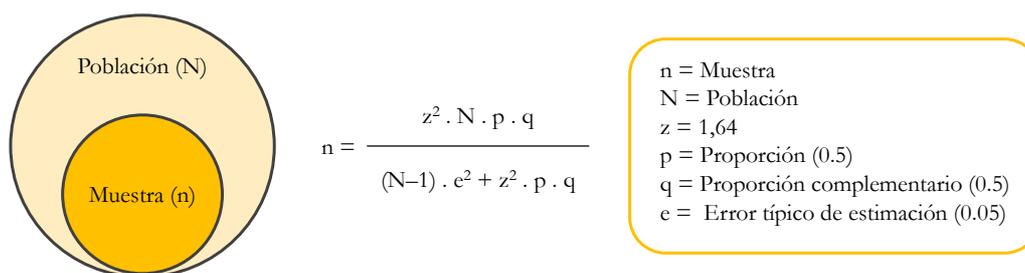


Figura 8.2.8. Fórmula para el cálculo del tamaño de la muestra según el modelo de Tagliacarne (1968)

Tras realizar los cálculos siguiendo esta fórmula, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 8.2.4. Tamaño de la muestra del estudio en base a la fórmula de Tagliacarne (1968)

Población del estudio	Tamaño de la población	Tamaño de la muestra a asumiendo el 0.05 de error muestral	Tamaño de la muestra productora de información
Directivos (directores/as y jefes/as de estudios)	7483	274 (273,75)	290

8.3. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

En el presente apartado, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de la información requerida para el presente estudio. En este sentido, Bisquerra (2014) expone que los instrumentos son:

“los medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o de medir características de los sujetos. Se trata de los procedimientos más habituales para obtener la información en investigaciones de corte cuantitativo (son los más utilizados en la metodología empírico-analítica), pues su principal propósito es “medir” las variables de interés de un modo objetivo, asignándoles números o indicadores empíricos a través de la clasificación o la cuantificación para acotar bien los fenómenos” (p.150).

De manera más general, Rodríguez, Gallardo, Olmo y Ruiz (2005), entienden al conjunto de técnicas e instrumentos como un conjunto de medios técnicos que se utilizan para llevar a cabo de manera efectiva los métodos, con el fin de facilitar la obtención de información de manera sistemática e intencional de una realidad social concreta objeto de estudio, así como de analizarla.

Para seleccionar los instrumentos utilizados se tuvieron en cuenta los objetivos planteados y las variables objeto de estudio, considerando el cuestionario el instrumento más afín para la recogida de la información en este tipo de investigación (Corbetta, 2007). Se han

utilizado dos cuestionarios. El primero se ha diseñado exclusivamente para esta investigación y se titula Cuestionario sobre liderazgo educativo exitoso vinculado a la actividad físico-deportiva (C-LiEdEx-AFD). Se encuentra dividido en 4 partes bien diferenciadas, las tres primeras de carácter socio-demográfico (variables de identificación del centro educativo, variables personales, variables de adherencia a la práctica de actividad física) y la cuarta que mide de manera autopercebida el liderazgo educativo exitoso que desarrollan los directivos (directores/as y jefes/as de estudios) de centros de educación primaria y secundaria de Andalucía. Se puede consultar en el Anexo 1. El segundo cuestionario utilizado es el TMMS-24 basado en el Trait Meta-Mood Scale de Salovey y Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) en su versión reducida adaptada y validada al contexto español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

8.3.1. Variables del estudio

A continuación, se detallan las variables contempladas para la investigación. Estas variables, se asocian con los instrumentos citados en el punto anterior. La justificación de su elección atiende a los propios objetivos del estudio.

8.3.1.1. Variables identificativas de centro

Se concretan siete variables orientadas a recabar información sobre el contexto y características concretas del centro educativo en el que se encuentran los sujetos estudiados. Las variables municipio o ciudad, provincia, y nombre y código del centro, son identificativas, las cuales no se someterán análisis, pues se utilizan únicamente para enviar a los centros los feedback correspondientes.

- **Ubicación.** Rural o urbano. La diferenciación entre lo rural y lo urbano es compleja, pues atiende a aspectos tan diversos como contexto, renta, producción, empleo, paisaje, medio rural, etc. (Dinis, 2006; Rye, 2006). Por ello, siguiendo lo establecido por el Instituto Nacional de Estadística, se considera como población rural a aquellos municipios que tengan menos de 10.000 habitantes y urbano las que superen esta cifra.
- **Municipio o ciudad.** Nombre del municipio o ciudad donde se encuentra el centro.

- **Provincia.** Alguna de las ocho que componen Andalucía donde se encuentra el centro.
- **Nombre del centro y Código del centro.** Se utiliza como identificativo del centro, para posteriormente enviarle el feedback correspondiente.
- **Niveles que imparte.** Se le da la opción múltiple de seleccionar: educación infantil, educación primaria y educación secundaria.
- **Carácter.** Público, privado concertado y privado
- **Tamaño del centro.** Para determinar el tamaño del centro se hace referencia al número de líneas que posee. La opción de respuesta es 1 línea, 2 líneas, 3 líneas, 4 líneas o más.
- **Sello de calidad.** Para conocer si el centro cuenta con sello de calidad o no.

8.3.1.2. Variables descriptivas personales

Se contemplan un total de siete variables descriptivas personales, relativas a las características personales, académicas y relacionadas con el cargo directivo de los sujetos encuestados. Estas son:

- **Sexo.** según sea hombre o mujer.
- **Edad.** valoración de la edad de los participantes
- **Contesta en calidad de.** pudiendo ser director/a o jefe/a de estudios
- **Años de experiencia docente.** se establecen 5 tramos, que van desde menos de 5 años hasta más de 30 años.
- **Titulaciones.** Se recogen las titulaciones que ha cursado el sujeto
- **Años de experiencia en el cargo.** Utilizando tramos de 4 años, pues según el Artículo 136 de la LOE-LOMCE, los directivos ocuparán dicho cargo en períodos de 4 años.

8.3.1.3. Variables descriptivas de adherencia a la actividad físico-deportiva

Se recogen un total de once variables dirigidas a medir el nivel de adherencia a la práctica de actividad físico-deportiva a lo largo de la vida del sujeto encuestado. A excepción de la última variable de este bloque, componen una escala de adherencia a la práctica de actividad físico-deportiva. Las variables son:

- **Práctica de actividad física a lo largo de la vida:** variable dicotómica: no o si.

- **Actividad física habitual:** se siguen los criterios establecidos por la OMS (2010) se establecerán valores que oscilan desde una baja actividad física hasta un alto nivel de actividad física. Se ofrecen las siguientes opciones de respuesta: no; si, menos de 150 min/semana; Si, entre 150 y 300 min/semana; 3Si, más de 300 min/semana.
- **Edad de comienzo a practicar actividad física y/o deporte:** se establecen seis opciones de respuesta: no me inicié; de los 19 en adelante; entre los 16-18; entre los 12-15; antes de los 12.
- **Tipo de actividad físico-deportiva que practica o ha practicado:** Se presentan cuatro opciones de respuesta: ningún tipo; individual (englobando a los deportes psicomotrices individuales, a los deportes de oposición y la actividad rítmico-expresiva individual), de equipo (englobando a los deportes y actividad física cooperativa y los deportes de cooperación-oposición,) y por último la opción de ambos tipos.
- **Nivel máximo alcanzado en competición.** esta variable tiene cuatro opciones de respuesta: ningún nivel; aficionado (sin competición); aficionado (con competición); amateur (federado). Esta última variable engloba a los que han llegado a ser semi-profesionales y profesionales.
- **Finalidad con la que habitualmente se practica actividad físico-deportiva.** tiene cuatro opciones de respuesta: ninguna; prevención de la salud; ocupación del tiempo libre; competición deportiva.
- **Capitán de algún equipo.** Si o no.
- **Entrenador de algún equipo o deportista individual.** Si o no
- **Autopercepción de la influencia de la práctica de actividad físico-deportiva en el liderazgo educativo que desarrollan.** Escala de valoración tipo Likert: 1. nada, 2. poco, 3. suficiente, 4. bastante, 5. mucho.

8.3.1.4. Liderazgo educativo exitoso

Esta variable se divide en cinco dimensiones con un total de 36 ítems con escala Likert de 5 opciones; 1) nada; 2) poco; 3) suficiente; 4) bastante; 5) mucho.

- **Dimensión 1.** Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos (EOE)
- **Dimensión 2.** Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje (CFDP)
- **Dimensión 3.** Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido (AMLD)

- **Dimensión 4.** Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro (GPII)
- **Dimensión 5.** Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado (ICRS)

8.3.1.5. Inteligencia emocional

Esta variable se mide mediante el TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (2004) que mide la inteligencia emocional rasgo autopercebida. Esta variable se subdivide en tres dimensiones clave:

- **Atención emocional:** mide la capacidad de sentir y expresar sus sentimientos
- **Claridad emocional:** nivel de comprensión de sus estados emocionales
- **Reparación emocional:** capacidad de regular sus estados emocionales

8.3.2. Diseño del cuestionario (C-LiEdEx-AFD)

Para esta investigación, se ha diseñado el “Cuestionario sobre liderazgo educativo exitoso vinculado a la actividad físico-deportiva” (C-LiEdEx-AFD). Para su elaboración y validación en base al modelo planteado por Cohen y Manion (2002), se establece una secuenciación concreta de siete fases:

1. Revisión de la literatura
2. Planteamiento del objetivo que persigue el cuestionario
3. Estructura y construcción del cuestionario
4. Validación de contenido por juicio de expertos
5. Estudio piloto
6. Validación de constructo mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio
7. Fiabilidad del instrumento mediante el Alfa de Cronbach

Los puntos 6 y 7 se exponen en el capítulo 8. Resultados.

8.3.2.1. Revisión de la literatura y análisis de instrumentos

En esta primera fase, se llevó a cabo una revisión sistemática de las principales bases de datos referentes al tema (Web Of Science, SCOPUS, MEDLINE) para obtener información, sobre teorías e informes mundiales relativos al liderazgo educativo exitoso, así

como a los instrumentos que lo miden. Se utilizaron palabras clave como “educational leadership”, “successful”, “pedagogical leadership”, “questionnaire”, así como sus traducciones en español “liderazgo educativo”, “exitoso”, “liderazgo pedagógico”, “cuestionario”. Tras la revisión exhaustiva de los trabajos resultantes de la búsqueda, se creó una base de datos para clasificar y contrastar información por bloques temáticos. Esta división de información, posteriormente dio lugar a las dimensiones del C-LiEdEx. Los resultados de esta primera fase se presentan en la tabla 8.3.1., en la cual se recogen las principales características de los instrumentos más relevantes que miden el liderazgo en el contexto educativo.

Tabla 8.3.1. Instrumentos de referencia para el diseño del C-LiEdEx-AFD

Instrumentos y autores	Dimensiones	n°. It	Esc.	Ca	Trad.	T. Eval
Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). Hallinger y Murphy (1985).	1. Definir la misión de la escuela 2. Administrar el programa de instrucción 3. Promover un clima de aprendizaje escolar positivo	50	Doble escala: 1. Real 2. Ideal Ambas Likert(1-5)	Ct	Si Fromm et al. (2017)	Am
Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) Van Meter y Murphy (1997)	1. Instrucción y rendimiento estudiantil 2. Actuar de una Manera Ética 3. Visión 4. Gestión de la Organización 5. Colaborar con la comunidad 6. Comprender el contexto más amplio	66	Likert (1-4)	Ct	No	Au
Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) Porter et al. (2008)	1. Objetivos de aprendizaje elevados 2. Currículo riguroso 3. Calidad de la enseñanza 4. Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo 5. Relación con la comunidad 6. Responsabilidad por los resultados	72	Likert (1-5)	Ct	Si (Pérez- García et al., 2018)	Am
Análisis del liderazgo escolar en su contexto Pont et al. (2008)	1. (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar 2. Distribución del liderazgo escolar 3. Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz 4. Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva 5. Liderazgo de sistemas 6. Las 4 áreas de acción de <i>Mejorar el liderazgo escolar (versión reducida de 20 ítems)</i>	V1 40 V2 50 V3 20	Doble escala: 1. Actual Likert (1-5) 2. Preferido Likert (1-5)	Cl Ct	Si	Am
Practicas eficaces del liderazgo pedagógico en la dirección escolar García-Garnica (2016)	1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro. Que a su vez contiene los siguientes factores: - Apoyo a la calidad docente - Gestión estratégica de recursos - Colaboración más allá de la escuela - Fijación y evaluación de metas educativas 2. Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas 3. Formación en habilidades pedagógicas 4. Convertir la dirección en una profesión atractiva 5. Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección	83	Likert (1-5)	Ct	Si	Am
Liderazgo inclusivo en los centros educativos de primaria y secundaria” (LEI-Q) León et al. (2018)	1. Apertura hacia la comunidad. 2. El centro como comunidad inclusiva 3. Comunidad profesional de aprendizaje 4. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje	63	Likert (1-5)	Ct	Si	Am

Nota. n°.It. = número de ítems; Esc= Escala; Ca. = Carácter (Cl = Cualitativo o Ct = Cuantitativo); Trad. = Traducción al castellano; Eval. = Tipo de evaluación (Au = autopercebido, Ex = evaluación externa; Am= ambas).

8.3.2.2. Objetivos del cuestionario

El C-LiEdEx-AFD persigue tres objetivos:

- Detectar el nivel de desarrollo de liderazgo educativo exitoso autopercebido por directores/as y jefes/as de estudios de centros educativos de primaria y secundaria.
- Conformar una herramienta de autoevaluación para que estos directivos descubran fortalezas que mantener y debilidades que mejorar, dirigidas a desarrollar un liderazgo educativo exitoso en su centro educativo.
- Recabar información relativa a la actividad físico-deportiva que ha tenido el encuestado a lo largo de su vida.

Tras la lectura profunda y detallada de los trabajos resultantes de la primera fase, y teniendo claro el objetivo que se desea conseguir con el instrumento, se contactó con expertos para conocer su opinión y visión a la hora de diseñar el cuestionario. En este momento surgió el primer boceto del instrumento, con 44 ítems distribuidos en 6 dimensiones que, tras el juicio de expertos, el estudio piloto y los análisis factoriales, exploratorio y confirmatorio, surge el cuestionario final constituido por 36 ítems distribuidos en 5 dimensiones.

8.3.2.3. Estructura y construcción

A continuación, se presenta la estructura del cuestionario final (Anexo 1). De manera pormenorizada, el cuestionario se compone de:

- **Portada.** En la portada aparece el título del cuestionario y una introducción sintética y aclaratoria de las intenciones que persigue el cuestionario, así como el uso que se hará de los datos. Además, aparece adjunto el vínculo al cuestionario on-line, a través de código QR y del propio enlace web
- **Bloques de variables descriptivas de identificación del centro y de identificación personal.** En la segunda página del cuestionario, aparecen recogidos ambos bloques

- Variables descriptivas de identificación del centro: 9 ítems
 - Variables descriptivas de identificación personal: 6 ítems
- **Bloque de variables descriptivas de actividad físico-deportiva.** En la tercera página del cuestionario se encuentran los 9 ítems que componen el bloque.
 - **Bloque Liderazgo Educativo Exitoso (LiEdEx).** En total suman 36 ítems divididos en 5 dimensiones, que recogerán de manera autopercebida el liderazgo educativo exitoso de directores y directoras, así como de jefes y jefas de estudios de centros educativos de primaria y secundaria de Andalucía. Antes de comenzar a detallar cada uno de los bloques, se especifica que cada ítem se valorará con la siguiente escala tipo Likert: 1. Nada; 2, Poco; 3. Suficiente; 4, Bastante; 5 Mucho.

Dimensión 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos (EOE), compuesta por 8 ítems (1-8). Mide el nivel de implicación de directores/as y jefes/as de estudios a la hora de plantear propuestas y fijar metas educativas dirigidas a proporcionar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad a todo el alumnado, así como el interés por evaluar la consecución de los objetivos prefijados, y por redireccionar los objetivos y propuestas basándose en dichas evaluaciones.

Dimensión 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje (CFDP), compuesta por 9 ítems (9-17). Mide la implicación de directores/as y jefes/as de estudios a la hora de potenciar una enseñanza de calidad, mediante la motivación que aporta al equipo docente para innovar, desarrollar estrategias metodológicas nuevas y fomentar un desarrollo profesional adecuado y adaptado a las necesidades de los docentes y a los objetivos fijados, con la intención de crear un ambiente flexible donde surjan nuevas ideas y propuestas de mejora.

Dimensión 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido (AMLD), compuesta por 3 ítems (18-20). Mide la capacidad que tienen directores/as y jefes/as de estudios para fomentar el liderazgo entre su equipo docente, delegando responsabilidades y compartiendo tareas con miembros del centro educativo.

Dimensión 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro (GPII), compuesta por 8 ítems (21-28). Mide el

nivel que tienen directores/as y jefes/as de estudios para gestionar los recursos humanos de la comunidad educativa, así como el interés que presentan por crear una escuela abierta, donde se establezcan relaciones con otros centros (tanto educativos como no educativos) de la comunidad, se impulse una participación activa en la vida del centro educativo, se faciliten vías de comunicación y se escuchen propuestas provenientes de cualquier miembro de la comunidad educativa, haciéndolos partícipes de un proyecto común, enfocado a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje

Dimensión 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado (ICRS), compuesta por 8 ítems (29-36). Mide la capacidad de los directores/as y jefes/as de estudios para establecer relaciones sociales de calidad entre los integrantes del centro educativo, y las estrategias que utiliza para crear un ambiente de trabajo en equipo, relajado y distendido, procurando una convivencia ideal dentro del centro educativo, donde el aprendizaje del alumnado se sitúe como eje vertebrador.

8.3.2.4. Tipología de ítems utilizados

En el diseño del cuestionario, se dedicó un periodo de tiempo concreto para decidir tanto el tipo de preguntas que se iban a hacer, como el tipo de respuesta que se quería obtener, en base a los posteriores análisis que se harían. Siguiendo a Fox (1987) se ha buscado facilitar al encuestado la labor de cumplimentación del mismo, intentando diseñar un cuestionario de menos de 10 minutos de media, donde los ítems sean claros y concisos, para evitar la pérdida de información al omitir respuestas o dejar partes del mismo sin contestar.

En el C-LiEdEx-AFD, se combinan diferentes tipos de respuesta siguiendo los consejos de (McMillan y Schumacher, 2005), y teniendo en cuenta tanto las ventajas como inconvenientes que implican cada tipo. Se ha utilizado para cada ítem el tipo de respuesta que se consideró más adecuada para facilitar la cumplimentación y el posterior análisis. Según estos autores, los formatos de ítems utilizados han sido:

- **Ítem de formato cerrado.** El sujeto elige una opción de las planteadas. Se diferencian en respuestas dicotómicas o de elección única entre diferentes posibilidades.

- **Ítem de escala valorativa:** El sujeto elige la opción que considere más afín a su caso entre la escala que se le plantea
- **Ítem de respuesta múltiple:** El sujeto elige una o varias respuestas entre las opciones que se le presentan.
- **Ítem de formato abierto:** El sujeto tiene libertad para escribir la respuesta que considere en su caso.

En los tres primeros bloques de ítems sociodemográficos (variables del centro, variables personales y variables de actividad físico-deportiva), se pretende recabar información descriptiva al respecto. Teniendo presente el tipo de información concreta que se deseaba obtener, se optó por una mayoría de respuestas de tipo cerrada y de escala valorativa. No obstante, también se han incluido cuatro ítems de respuesta abierta y una que combina dos formatos (respuesta múltiple y formato cerrado dicotómica).

Tabla 8.3.2. Tipología de ítems de las variables descriptivas

Formato de Ítems		Ítems de los tres primeros bloques
Formato	dicotómica	1, 7, 9, 10, 12, 16, 22, 23
cerrado	elección única entre diferentes posibilidades	19, 20, 21
Escala valorativa		8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 24
Respuesta múltiple		6
Formato abierto		2, 3, 4, 5

Por otro lado, los bloques de contenidos que integran la parte LiEdEx está dirigida a conocer la autovaloración que hacen los directivos citados del desarrollo del liderazgo educativo que desarrollan en su centro mediante 36 ítems. El formato de respuesta ha sido mediante una escala valorativa tipo Likert de 5 opciones (tabla 8.3.3.). Se ha elegido esta opción siguiendo las directrices de McMillan y Schumacher (2005), con la intención de aportar una opción intermedia para que el encuestado no se sienta obligado a posicionarse en un rango positivo o negativo únicamente.

Tabla 8.3.3. Ejemplo de tabla del cuestionario

» DIMENSIÓN 1 « Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos (EOE)		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1.	Promueve el compromiso de los docentes con los objetivos establecidos por el centro	1	2	3	4	5

Se aporta un ítem de formato abierto, para que el encuestado deje el correo al que quiere que se le envíen los resultados de su centro (en el caso de que respondan ambos

directivos, y se pueda realizar una media de ambos cuestionarios), o de su cuestionario únicamente (en el caso de que en dicho centro solo responda un único directivo). Además, se deja un espacio para que el encuestado escriba las observaciones que consideren oportunas con el fin de mejorar el instrumento y la investigación en general.

8.3.3. Criterios de rigor del cuestionario “C-LiEdEx-AFD”. Validez de contenido

En el presente apartado se especifica el proceso que se ha llevado a cabo para obtener los criterios de rigor del cuestionario:

- Para la **validez de contenido**, se ha llevado a cabo un juicio de expertos, con el fin de contrastar que el instrumento refleja el dominio de contenido específico que se desea medir, concretamente llevando a evaluación la parte central del cuestionario sobre LiEdEx (Hernández-Sampieri et al., 2006).
- Para la **validez de constructo**, se ha realizado en primer lugar un análisis factorial exploratorio, y posteriormente, un análisis factorial confirmatorio, mediante un modelo de medida, para establecer estadísticamente el constructo de factores que componen el instrumento.
- Para la **fiabilidad**, se ha utilizado el Alfa de Cronbach, tanto para el cuestionario completo, como para cada una de las dimensiones.

8.3.3.1. Validez de contenido por juicio de expertos

En base a lo expuesto por Wilson, Pan, y Schumsky (2012) la validez por juicio de expertos se llevó a cabo en las cuatro fases que se exponen a continuación:

1. Preparación de las instrucciones para evaluadores y plantilla de evaluación
2. Selección, contacto, envío y recepción de plantilla de evaluación a expertos
3. Volcado de datos en SPSS y análisis de los mismos
4. Reestructuración del cuestionario.

1. Construcción de la plantilla de evaluación

En primer lugar, se redactó una carta de presentación para explicar a los expertos la investigación que se está llevando a cabo a rasgos generales y para pedirles colaboración (Anexo 2).

Se construyó una plantilla de evaluación con la intención de medir para cada ítem la claridad de redacción del ítem, la relevancia del mismo para la dimensión y se añadió la coherencia del ítem respecto de la dimensión (Rodríguez y Fernández, 2015). Además, se midió la suficiencia de cada dimensión al completo. Cada uno de estos aspectos a evaluar, se midió con una escala tipo Likert de cuatro opciones. Se seleccionaron cuatro opciones para evitar una respuesta central. Además, junto a cada ítem se dejó un espacio para poder realizar las aportaciones cualitativas que consideraran oportunas. Se construyeron dos versiones de validación, una en formato físico (papel) y otra digital, ésta última, utilizando la herramienta googleforms, e incluyendo los mismos apartados que tenía el formato físico. El modelo de plantilla se puede consultar en el Anexo 3.

En la parte final, se dejó un espacio de una cara de folio para posibles observaciones finales, o que en el espacio dedicado para cada dimensión no cupieran. Para concluir, se les agradece su participación.

2. Selección, contacto, envío y recepción de plantilla de evaluación a expertos

Una vez construida la plantilla, se hizo una selección de personas que actuarían en el proceso de juicio de expertos, siguiendo los criterios de selección propuestos por Skjong y Wentworht (2001): experiencia en la participación en juicios y adopción de decisiones basadas en evidencias teóricas y/o experiencias, reconocimiento por la comunidad científica, disponibilidad e interés en participar, imparcialidad.

Una vez seleccionados, se contactó con éstos vía e-mail (enviándoles un enlace a la plantilla on-line) y de manera personal (entregando en mano la plantilla física). Ambas plantillas llevaban adjunta una carta de presentación, donde se les solicitaba su colaboración y sus datos de identificación personal. Se les explicó de manera global el proyecto que se estaba llevando a cabo y se les presentó una pequeña descripción de cada dimensión del C-LiEdEx.

La primera selección estuvo compuesta por 25 expertos sobre la materia, divididos en dos grupos bien diferenciados. Expertos teóricos (ET) pertenecientes al ámbito universitario y expertos prácticos (EP): docentes y directivos de centros educativos de primaria y secundaria de Andalucía, pues nos interesaba saber qué opinión tenían al respecto los sujetos a los que iría dirigido el cuestionario.



Figura 8.3.1. Expertos teóricos y prácticos invitados

Finalmente, se contó con un total de 16 participantes en el juicio de expertos, siendo este número superior a los diez expertos que se consideran como óptimos para realizar la validez de contenido por juicio de expertos (Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlerchner y Oksa, 2003). De los 16, 10 son expertos teóricos y seis prácticos (pertenecientes a centros educativos de primaria y secundaria). Los nueve expertos que no cumplimentaron la plantilla justificaron no poder participar en la validación, por estar saturados de trabajo en el momento en el que se les pedía colaboración. En cuanto a la categoría profesional, de los expertos teóricos, 2 eran catedráticos, 4 profesores titulares de universidad, 1 profesor contratado doctor, 1 profesor ayudante doctor y 2 profesores sustitutos interinos y de los expertos prácticos, 1 era director (de un centro de primaria y secundaria), 2 jefes de estudios (1 primaria y 1 primaria y secundaria) y 3 docentes (2 de primaria y 1 de secundaria). En cuanto al sexo, la distribución es similar entre hombres y mujeres.

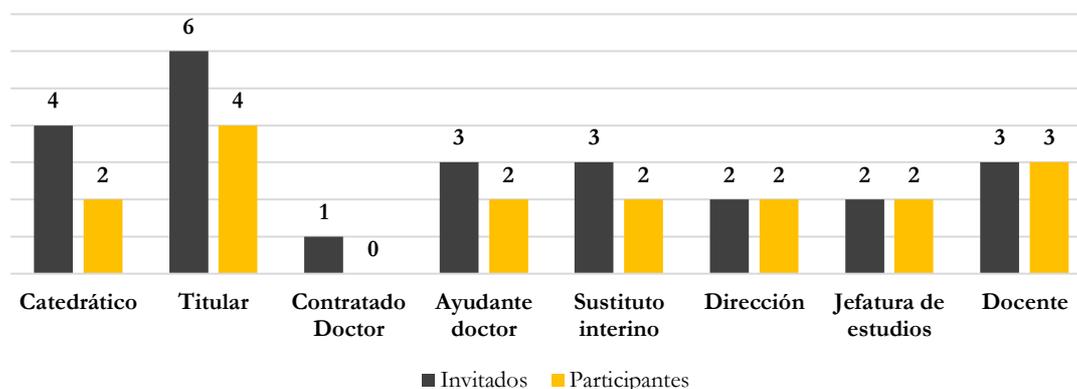


Figura 8.3.2. Invitados y participantes en el juicio de expertos

4. Volcado de datos en SPSS y análisis de los mismos

Tras la recepción de las plantillas de evaluación, se elaboró una matriz de datos en SPSS, para efectuar los análisis pertinentes. Construida la misma, se elaboró una ficha técnica para cada ítem, para tratarlos de manera individual, en función de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos del mismo. Lo mismo se hizo para cada dimensión en general. Las medias de los ítems obtenidos en claridad, coherencia y relevancia se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 8.3.4. Medias de los ítems obtenidas del juicio de expertos

Dimensiones	Ítems	Claridad		Coherencia		Relevancia	
		Media	SD	Media	SD	Media	SD
Dimensión 1 EOE	1	3.69	.479	3.5	.73	3.63	.719
	2	3.63	.5	2.38	.619	2.38	.5
	3	3.56	.629	2.31	.704	2.44	.512
	4	2.75	.856	3.44	.629	3.56	.512
	5	3.5	.516	3.69	.479	3.38	.5
	6	3.5	.516	3.81	.403	3.5	.516
	7	3	.73	3.25	.683	3.56	.512
	8	2.75	.856	3.19	.834	3.5	.516
	9	3.56	.512	3.31	.704	3.56	.512
	10	2.94	.063	3.25	1.065	3.44	.629
Dimensión 2 CFDP	11	3.44	.814	2.38	.619	2.38	.619
	12	3.69	.479	3.75	.447	3.75	.447
	13	3.38	.806	3.31	.602	3.19	.655
	14	2.81	.911	3.19	.911	3.25	.775
	15	3.19	.981	3.25	.856	3.25	.856
	16	3.62	.719	3.06	.929	3.31	.704
	17	3.5	.516	3.06	.929	3.31	.704
Dimensión 3 AMLD	18	3.19	.834	3.5	.632	3.44	.727
	19	2.94	.929	3.19	.75	3.19	.75
	20	2.88	.147	3.19	1.167	3.19	1.109
	21	3.5	.632	3.25	1.065	3.25	1.125
	22	3.06	.998	3.44	.964	3.38	.957
	23	2.88	.885	3.25	.775	3.06	.854
	24	2.69	1.014	2.88	.957	2.69	1.078
Dimensión 4 GPII	25	3.5	.516	3.62	.5	3.69	.479
	26	3.75	.447	3.63	.5	3.63	.5
	27	2.94	.998	3.25	.856	3.19	.834
	28	3.44	.727	3.31	.793	3.37	.806
	29	3.25	.683	2.19	.75	2.31	.793
	30	3.25	.775	3.31	.704	3.37	.719
Dimensión 5 ICRS	31	3.19	1.109	3.31	1.078	3.25	1.125
	32	3.31	.793	3.5	.73	3.5	.73
	33	3.5	.516	3.37	.957	3.37	.957
	34	3.06	.998	3.38	.719	3.44	.727
	35	3.31	.704	3.62	.5	3.62	.5
	36	3.44	.629	2.31	.704	2.44	.964
	37	3.31	.793	3.19	.911	3.44	.629
	38	3.19	.047	3.38	.806	3.31	.793
Dimensión 6	39	3.37	.719	3.87	.342	3.87	.342
	40	3.31	.704	3.56	.512	3.56	.629
	41	3.5	.632	3.5	.632	3.5	.632
	42	3.13	.885	3.5	.73	3.56	.727
	43	3.5	.816	3.37	.806	3.37	.719
	44	3.56	.629	3.5	.516	3.44	.727

De manera general, las medidas para las dimensiones en su conjunto son:

Tabla 8.3.5. Suficiencia de las dimensiones del juicio de expertos

	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Dimensión 4		Dimensión 5		Dimensión 6		Total	
	M	SD	M	SD										
Claridad	3.28	.39	3.37	.44	3.01	.66	3.35	.45	3.28	.52	3.39	.54	3.28	.42
Coherencia	3.1	.35	3.14	.52	3.24	.67	3.25	.46	3.21	.39	3.55	.46	3.22	.39
Relevancia	3.29	.19	3.2	.48	3.16	.66	3.26	.46	3.29	.49	3.55	.46	3.29	.39
Suficiencia	3.56	.51	2.44	.51	3.25	.68	3.37	.61	3.44	.51	3.44	.62	3.25	.38

5. Reestructuración del cuestionario

Tanto para la modificación de redacción, como para el cambio de lugar de una a otra dimensión, o incluso, la consideración de la eliminación de ítems, se adoptaron los siguientes criterios. Para la eliminación del ítem, se consideró: 1) que éste no alcanzara una media igual o superior a 1,5 en claridad y/o coherencia y superior o igual a 2,5 en relevancia. 2) Además, siguiendo lo propuesto por Cortada de Kohan (1999) se estableció como criterio la eliminación de los ítems que obtuvieran una puntuación superior a 1,5 de desviación típica. 3) Junto a ello, se tuvo en cuenta un análisis cualitativo de las respuestas abiertas formuladas en la plantilla de validación de cada uno de los ítems, así como, la observación final conjunta de los expertos. En este sentido, si de manera explícita se coincidía por 3 o más expertos que el ítem se podía eliminar, por ser repetitivo o por no aportar nada a la dimensión en la que se encontraba ni en las demás, el ítem se eliminaba.

Para cambiar un ítem de dimensión, se tuvieron en cuenta especialmente las consideraciones cualitativas de los expertos, cambiando el ítem de dimensión, si 3 o más expertos coincidían en cambiarlo a una dimensión concreta y, además, que en coherencia y relevancia no llegara a tener 3,5 puntos.

Como se puede apreciar en la tabla 8.3.4, en la dimensión 1, se han eliminado los ítems 2 y 3 por no llegar a obtener 2,5 puntos en coherencia y relevancia. Además, así lo consideraron cuatro expertos, por ejemplo, el experto 3: *“los ítems 2 y 3 se pueden obviar sin alterar el sentido de la dimensión, pues esa información se mide ya en otros ítem”*. Se modifican la redacción de los ítems 4, 7, 8 y 10 por presentar en la escala claridad una puntuación

comprendida entre 2,5 y 3,49 puntos. Los ítems 1, 5, 6 y 9 permanecen invariables, pues obtienen una puntuación superior a 3,5 en claridad.

La dimensión 2 se omite, pues no alcanza los 2,5 puntos de suficiencia preestablecidos como criterio. Además, así lo propusieron 4 expertos, considerando estos que muchos de los ítems de la dimensión se podían reubicar en otras dimensiones. En este sentido, el ítem 11 se elimina por no llegar a los 2,5 puntos en coherencia y relevancia como se puede observar en la tabla 8.3.4. Se modifican la redacción de los ítems 13, 14 y 17 por obtener medias entre 2,5 y 3,49 y pasan a la dimensión 3, el ítem 16 pasa a la dimensión 5 y el 13 a la dimensión 6. Para dicha distribución se atendieron a las aportaciones cualitativas de los expertos. Ejemplo experto 5: “los ítems 13, 14 y 17 podrían ubicarse perfectamente en la dimensión 3”.

En la dimensión 3, se modifica la redacción de los ítems 18, 19, 20, 22, 23 y 24, y el ítem 21 permanece invariable en su redacción. Además, se amplía el título para hacerlo más explicativo y concreto, quedando redactado como sigue: *“Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza aprendizaje”*. Esta dimensión pasa a ser la dimensión 2.

En la dimensión 4, se modifica la redacción de los ítems 27 y 30, por presentar en la escala claridad una puntuación comprendida entre 2,5 y 3,49 puntos. Los ítems 25, 26 y 28 permanecen invariables en su redacción, pues obtienen una puntuación superior a 3,5 en claridad. Los ítems 28 y 30 se trasladan a la dimensión 5, pues sus puntuaciones no alcanzan el 3,5 en coherencia y relevancia, y 4 expertos consideraron este cambio. Ejemplo experto 2 *“creo que los ítems 28 y 30 encajarían mejor en la dimensión 5”*. El ítem 29 se elimina, pues no alcanza los 2,5 puntos de coherencia y relevancia (tabla 8.3.4). Esta dimensión pasa a ser la dimensión 3. Se efectúan leves modificaciones en el título de la dimensión, quedando redactado: *“Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido”*.

En la dimensión 5, los ítems 31, 32, 34, 35, 32 y 38, sufren modificaciones leves en su redacción, por presentar en la escala claridad una puntuación comprendida entre 2,5 y 3,49 puntos y el ítem 33 permanece invariable, pues obtienen una puntuación superior a 3,5 en claridad. Esta dimensión pasa a ser la dimensión 4. Además, se elimina el ítem 36. Esta dimensión pasa a ser la dimensión 4. Se llevan a cabo modificaciones en el título, quedando

redactado: *“Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro”*.

En la dimensión 6, se efectúan leves modificaciones en la redacción de los ítems 39, 40, 42 y 44 por presentar en la escala claridad una puntuación comprendida entre 2,5 y 3,49 puntos y los ítems 41 y 43 quedan invariables en su redacción, pues obtienen una puntuación superior a 3,5 en claridad. Esta dimensión pasa a ser la dimensión 5. Se efectúan cambios leves en la redacción del título de la dimensión quedando redactado *“Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado”*.

Las modificaciones que se efectúan en la redacción de los ítems, fueron leves correcciones ortográficas y gramaticales, intentando siempre conseguir una redacción más sintética y concisa, procurando que el ítem mida un solo aspecto, pues 6 expertos consideraron en las observaciones finales que había ítems (los especifican), que deberían reducirse para ser más directos, o dividirse para que midan solo un aspecto, pues en los ítems iniciales uno de los errores que existía era la utilización de dos verbos en el mismo ítem, error que se subsanó tras el juicio de expertos.

8.3.3.2. Estudio piloto

Una vez hecha la validación por juicio de expertos se llevó a cabo un estudio piloto, que permitió elaborar una versión pre-final, que se administró a un total de 52 participantes de 32 centros educativos (9 de primaria, 18 de secundaria y 5 de primaria y secundaria), de los cuales el 59,6% ocupaban la dirección y el resto la jefatura de estudios. En el proceso de envío y recepción del cuestionario, se fueron recibiendo feedback sobre el tiempo estimado de cumplimentación del mismo, obteniéndose una media de 7 minutos aproximadamente. No se registraron dificultades en su cumplimentación.

El alfa de Cronbach obtenido para el cuestionario fue de .955. Se apreció también, que el ítem 12, presentaba una puntuación superior a 2 en curtosis (2,767), pero al observar el índice de correlación total de elementos corregida, se considero mantenerlo en el cuestionario, pues su puntuación es de .485, superior a .2. En general, todos los consejos que se aportaron durante el estudio piloto, se tuvieron en cuenta para el cuestionario definitivo. El número de directores/as y jefes/as de estudios participantes por provincias se puede

apreciar en la figura siguiente, se destaca, que no se obtienen participantes de Almería ni de Cádiz. Los datos obtenidos del mismo se pueden consultar en el CD adjunto de forma más extendida.

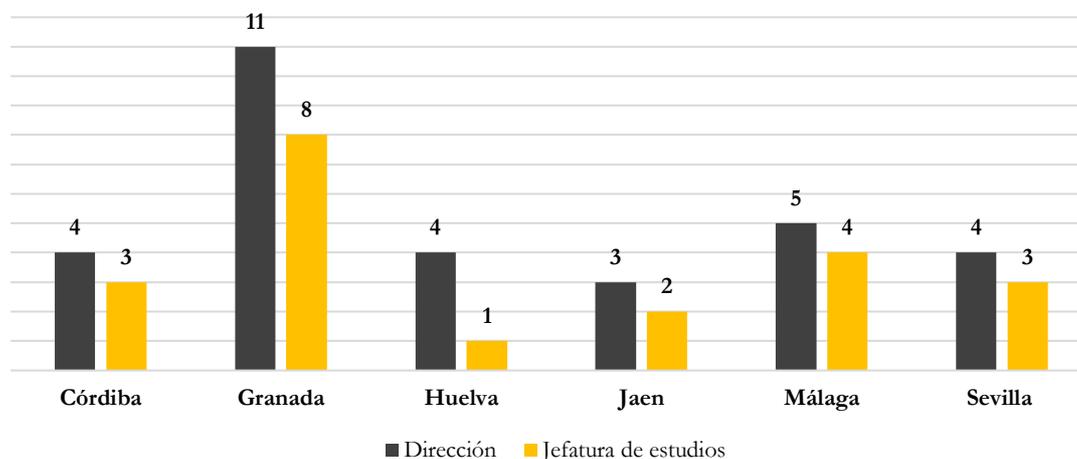


Figura 8.3.3. Número de directivos participantes en el estudio piloto por provincias

8.3.3. Inteligencia emocional (TMMS-24)

El TMMS-24 es un instrumento para medir la inteligencia emocional rasgo, que se basa en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey et al. (1995). En su origen, la escala contaba con 48 ítems para medir la metacognición de los sujetos sobre sus estados emocionales. El TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) se estructura en 3 dimensiones claves de la inteligencia emocional y cuenta con 8 ítems para cada una de las mismas. Estas son:

- Percepción emocional “Atención”. Ítems: del 1 al 8
- Comprensión de sentimientos “Claridad”. Ítems: del 9 al 16
- Regulación emocional “Reparación”. Ítems: del 17 al 24

Para evaluar el instrumento, los autores presentan unas directrices concretas. Cada ítem se valora con una escala tipo Likert de 5 opciones: 1. Nada de acuerdo; 2. Algo de acuerdo; 3. Bastante de acuerdo; 4. Muy de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo. Para la puntuación de las dimensiones, se ha de sumar las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems correspondientes a cada una de las mismas. Un aspecto a destacar de este

instrumento, es que diferencia entre las puntuaciones de hombres y mujeres, como se puede apreciar en la tabla siguiente.

Tabla 8.3.6. Evaluación e interpretación de resultados del TMMS-24

Percepción (1-8)		Comprensión (9-16)		Regulación (17-24)	
Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
Adecuada percepción de 22 a 32	Adecuada percepción de 25 a 35	Adecuada comprensión de 26 a 35	Adecuada comprensión de 24 a 34	Adecuada regulación de 24 a 35	Adecuada regulación de 24 a 34
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

8.4. Procedimiento de recogida de información y feedback a los centros educativos que han participado en el estudio

En primer lugar, se elaboró un resumen del trabajo para presentarlo al comité de ética de la Universidad de Granada, para contar con el informe correspondiente para poder acceder a centros educativos (Anexo 4). En dicho resumen, se adjuntó también un modelo de consentimiento informado para los participantes (Anexo 5).

Tras contar con la respuesta favorable del comité de ética, el proceso seguido tuvo varios momentos. A excepción del momento preliminar, los demás momentos se aplicaron a cada uno de los centros contactados, de manera individual, por tanto, todos los momentos se llevaron a cabo de forma simultánea, pues cada centro educativo llevó su ritmo y, además, hubo una diferencia de 3 meses entre el contacto con el primer centro y con el último. Es preciso mencionar, que la versión on-line fue la versión principal para la recogida de la información, a pesar de que se le mandaba la versión física (en PDF), por si preferían cumplimentarla en papel. Tan solo se obtuvieron 5 cuestionarios en dicha versión, el resto se consiguió vía on-line.

Momento preliminar

Inicialmente se creó una matriz de datos en Excel para llevar un registro sistemático y eficaz de los datos que si irían a recoger. En dicha matriz, se anotaron los datos identificativos de cada centro con los que se contactó, así como el momento en el que se encontraba cada centro. También se anotaron citas y horarios para poder hablar con los directivos de los centros, aspectos de interés surgidos en la conversación telefónica, etc.

Primer momento. Llamada al centro

Se llamó a los centros solicitando hablar con algún miembro del equipo directivo. Una vez se consiguió contactar con alguno de ellos, se les explicó de forma resumida la presente investigación. Si mostraba interés por participar, se pasaba al segundo momento, y se les comentaba que dispondrían de un plazo de dos semanas aproximadamente para contestar el cuestionario, con el fin de agilizar el proceso.

Segundo momento. Envío de correos

En dicho correo, se les adjuntaba:

- Carta de presentación (Anexo 6), donde se les detalla más a fondo los objetivos y procedimientos del estudio.
- Consentimiento informado
- Enlace al cuestionario Web
- Cuestionario en PDF, por si querían participar por esta vía (dicho sea de paso, que tan solo 3 centros eligen esta opción).

Tercer momento. Recepción de información y volcado de datos en SPSS

A medida que iban llegando cuestionarios a la base de datos, se fueron volcando en una matriz de SPSS. Los consentimientos informados se archivaron en carpetas correspondientes a cada centro.

Cuarto momento. Segundo contacto con los centros

Después de dos semanas, aproximadamente, del contacto con cada centro, si las dos personas del centro no habían contestado al cuestionario, se les volvía a llamar para recordarles que tenían dos días más para cumplimentarlo.

Quinto momento. Elaboración de informe para los centros y envío del mismo (feedback)

Una vez finalizado el cuarto momento, se procedió a elaborar un informe detallado de los resultados obtenidos en el C-LiEdEx-AFD, haciendo la media entre las dos personas participantes. En el caso de participar tan solo una persona, se detallaron los datos obtenidos. En este informe, se presentó:

- La media obtenida de todo el cuestionario, así como de cada dimensión.
- Una gráfica para cada dimensión detallando la puntuación obtenida en cada ítem.
- Para cada dimensión se señalaron los ítems mejor y peor puntuados.
- En la parte final, la dimensión mejor puntuada y la peor, así como el ítem con la puntuación más baja. Referente a este ítem, se ofreció una pequeña propuesta de mejora.

Confiamos plenamente en que la investigación en educación debe ir de la mano de los centros educativos, por eso decidimos llevar a cabo este feedback. Finalmente, se les agradece el interés mostrado y la participación. Un ejemplo de dicho informe se puede consultar en el Anexo 7.

8.5. Análisis estadístico de los datos

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo en cuatro momentos diferentes, estos son:

Primer momento. Diseño y validación del cuestionario y análisis de fiabilidad de los instrumentos utilizados

En primer lugar, para la validación de contenido y constructo del instrumento diseñado (C-LiEdEx-AFD), se llevan a cabo análisis descriptivos mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS v.24.0), obteniendo medias y desviaciones típicas de las plantillas de evaluación del juicio de expertos, así como índices de distribución normal como la asimetría o la curtosis (considerando puntuaciones, de cualquiera de ambos indicadores, por encima de 2 puntos como excluyentes del ítem) para la comprobación de la adecuación del instrumento para realizar un análisis factorial. Posterior a dichos análisis descriptivos, se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el programa FACTOR, siguiendo las medidas de bondad de ajuste propuestas por Bentler y Bonett (1980), Bentler (1990), Tanaka y Huba (1985) y Kelley (1935), y un análisis factorial confirmatorio (AFC), obteniendo el modelo de medida que se presenta en la figura 8.1.3., siguiendo las medidas de bondad de ajuste que exponen Byrne (2010), Hu y Bentler (1999), Kline (2010) y Steiger (1990).

Tras validar el instrumento diseñado, se pasa a comprobar la fiabilidad interna, tanto del instrumento diseñado, como del TMMS-24. Se utiliza el coeficiente alfa de Cronbach, adoptando un índice de confiabilidad del 95%, y como criterio de aceptación de dicho índice, puntuaciones superiores a .7 (George y Mallery, 2003). Este análisis de fiabilidad permite cuantificar el grado de correlación parcial existente entre los ítems de los instrumentos. En este cuanto más cercanos estén a la unidad dichos valores, mayor será la fiabilidad del instrumento.

Segundo momento. Análisis descriptivos de los datos

En segundo lugar, los datos obtenidos del cuestionario se almacenan en una matriz de datos con extensión .sav, creada con SPSS v.24.0. Con la matriz de datos confeccionada y cumplimentada con los resultados obtenidos de cada instrumento, se pasa a realizar los análisis descriptivos. Para dichos análisis se utilizaron medias y desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes dirigidos a describir las variables que componen el estudio.

Tercer momento. Análisis comparativos o inferenciales

Una vez terminados los análisis descriptivos, y comprobar, los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnoff), y homocedasticidad (test de Levene), se comprueba que los datos no siguen una distribución normal y, por ende, se opta por utilizar pruebas no paramétricas. Concretamente se ha utilizado la U Mann-Whitney para variables dicotómicas y la H de Kruskal Wallis para variables con más de 2 categorías. Finalmente, se ha realizado un análisis de correlaciones bivariadas utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spearman, por ser el más robusto cuando la distribución no es normal.

Cuarto momento. Modelo de ecuaciones estructurales

Por último, se construye un modelo de ecuaciones estructurales mediante la extensión de SPSS, AMOS Graphics, versión 21.0, con la intención de contrastar relaciones existentes entre las variables del estudio: aspectos personales, práctica de actividad físico-deportiva, liderazgo educativo exitoso e inteligencia emocional. Para la construcción del modelo, se tiene en cuenta el marco teórico de referencia y las medidas de bondad de ajuste

establecidas por los expertos en el campo (Byrne, 2010; Hu y Bentler, 1999; Kline, 2010; Steiger, 1990). Finalmente se considera el modelo que más se ajusta a dichos criterios.

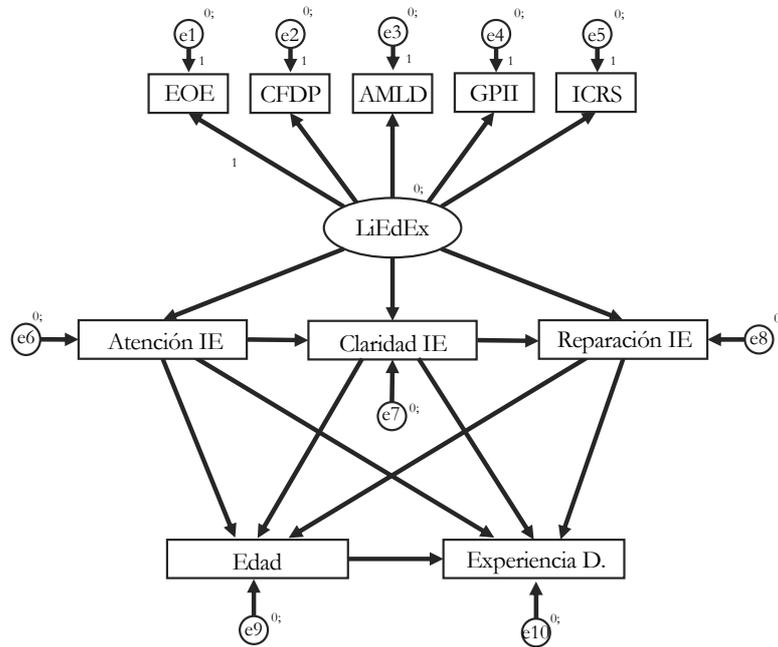
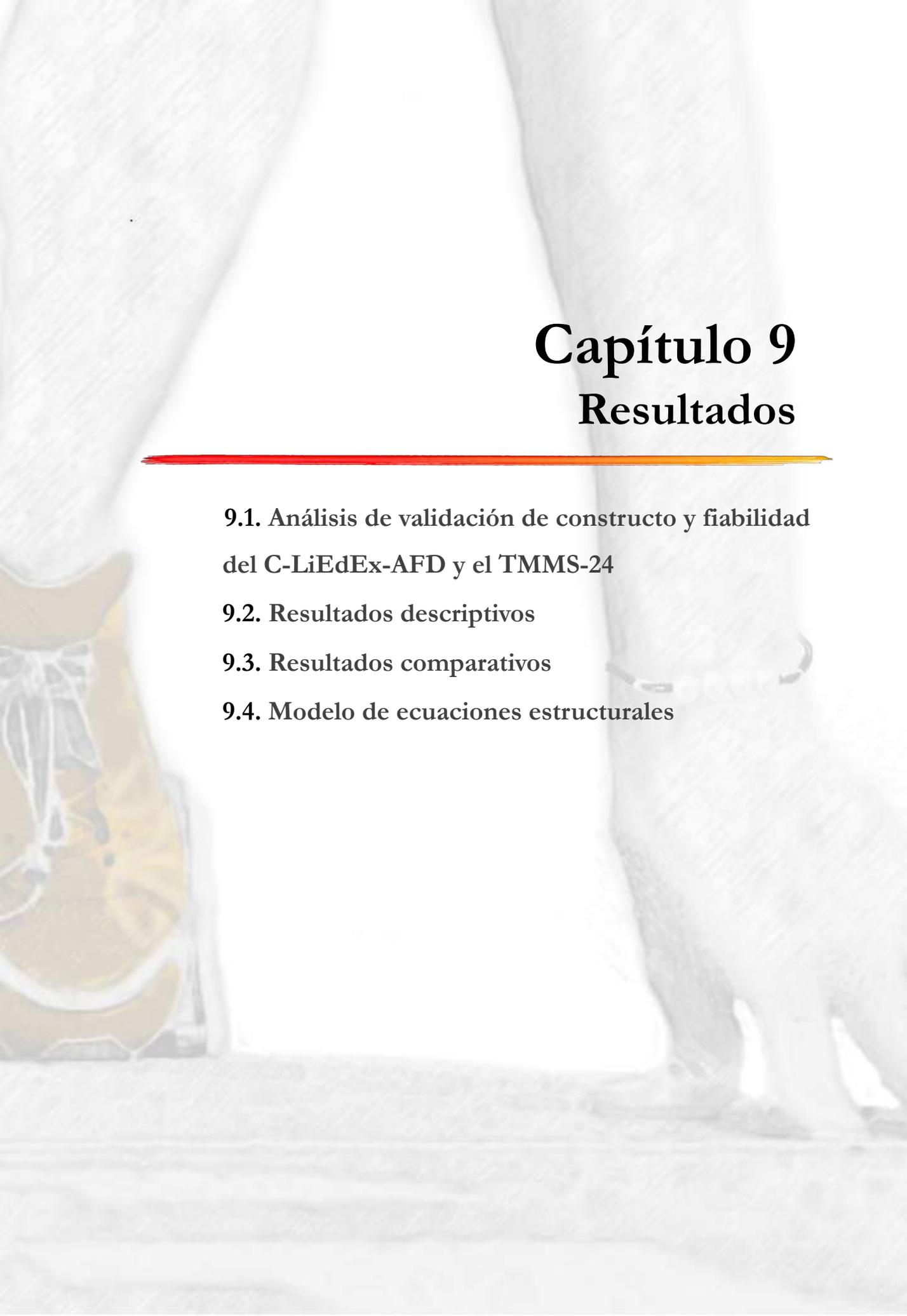


Figura 8.3.4. Modelo teórico

Nota: Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos (EOE); Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje (CFDP); Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido (AMLD); Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro (GPII); Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo (ICRS); Liderazgo educativo exitoso (LiEdEx); Atención emocional (Atención IE); Claridad emocional (Claridad IE); Reparación emocional (Reparación IE); Experiencia docente (Experiencia D.)



Capítulo 9

Resultados

- 9.1. Análisis de validación de constructo y fiabilidad del C-LiEdEx-AFD y el TMMS-24
- 9.2. Resultados descriptivos
- 9.3. Resultados comparativos
- 9.4. Modelo de ecuaciones estructurales

9.1. Análisis de validez de constructo y fiabilidad del C-LiEdEx-AFD y el TMMS-24

9.1.1. Validez de constructo y fiabilidad del C-LiEdEx-AFD

En este punto se describe el proceso que se ha llevado a cabo para obtener los criterios de rigor del cuestionario sobre liderazgo educativo exitoso vinculado a la actividad físico-deportiva; consta de dos elementos:

- Para la validez de constructo se ha realizado, en primer lugar, un análisis factorial exploratorio y, posteriormente, un análisis factorial confirmatorio, mediante un modelo de medida, con el fin de establecer estadísticamente el constructo de factores que componen el instrumento.
- Para la fiabilidad, se ha utilizado el Alfa de Cronbach, tanto para el cuestionario completo, como para cada una de las dimensiones.

9.1.1.1. Validez de constructo mediante AFE y AFC

La muestra ha estado compuesta por 290 directivos (177 directores/as, de los cuales el 58.8% son mujeres y el 41.2% hombres y 113 jefes/as de estudios, de los cuales el 59.3% son mujeres y el 40.7% hombres) pertenecientes a 200 centros de primaria y secundaria de toda Andalucía de acuerdo a la siguiente distribución: Almería n=19; Cádiz n=38; Córdoba

n=44; Granada n=58; Huelva n=29; Jaén n=19; Málaga n=50; Sevilla N=33 (figura8.1.1). En cuanto a la pertenencia al tipo de centro, el 64.4% son directivos de centros de Educación Primaria, el 23.7% de Secundaria y el 11.7% de centros de Educación Primaria y Secundaria.

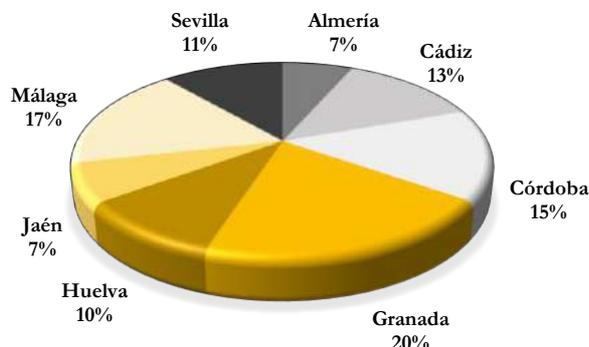


Figura 9.1.1. Porcentaje de participación respecto al total de participantes, por provincias

Con los datos recogidos, en primer lugar, se han calculado los estadísticos descriptivos pertinentes con el IBM-SPSS v.22.0. para comprobar si los datos eran adecuados para la realización del análisis factorial. Tras analizar estos datos y obtener buenos resultados, se realiza el análisis factorial exploratorio (AFE) con el FACTOR 9.3.1. (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006). Para finalizar esta fase, se realiza un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante un modelo de medida, con el programa IBM-AMOS v.24.0, que permite comprobar el ajuste del modelo mediante los correspondientes estadísticos. Como se expone en la figura siguiente, en primer lugar, se comprueba la adecuación de los ítems para el análisis factorial. Hecho esto, se realiza el análisis factorial exploratorio y seguidamente el confirmatorio, para finalmente plantear el modelo de medida.

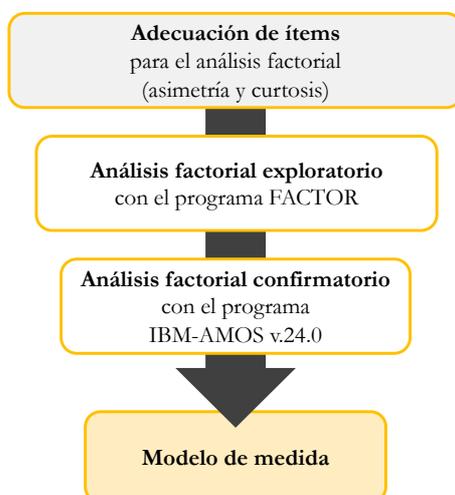


Figura 9.1.2. Diagrama de flujo de la validación de constructo

Tras el análisis del estudio descriptivo, no se han encontrado comportamientos irregulares de tendencia central y variabilidad de los ítems, pues como se puede apreciar en la tabla 9.1.1. se ha obtenido medias que van desde 3.75 hasta 4.65 de los ítems 37 y 21 respectivamente, y las desviaciones típicas oscilan entre .527 y .912.

Tabla 9.1.1. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis del LiEdEx

Ítems	Media	SD	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
1	4.4	.580	-0.331	.143	-0.732	.285
4	4.32	.629	-0.448	.143	-0.231	.285
5	4.03	.756	-0.395	.143	-0.274	.285
6	4.54	.599	-1.134	.143	1.252	.285
7	4.13	.709	-0.549	.143	0.276	.285
8	4.31	.660	-0.504	.143	-0.381	.285
9	4.18	.799	-0.625	.143	-0.370	.285
10	4.28	.707	-0.580	.143	-0.385	.285
12	4.68	.550	-1.615	.143	2.371	.285
13	4.49	.612	-0.784	.143	-0.368	.285
14	4.11	.730	-0.441	.143	-0.197	.285
15	4.25	.673	-0.558	.143	0.127	.285
16	4.24	.737	-0.837	.143	0.922	.285
17	4.20	.650	-0.222	.143	-0.695	.285
18	4.19	.809	-0.862	.143	0.562	.285
19	4.20	.686	-0.343	.143	-0.607	.285
20	4.03	.817	-0.751	.143	0.702	.285
21	3.75	.829	-0.117	.143	-0.256	.285
22	3.84	.829	-0.421	.143	0.088	.285
23	3.79	.757	-0.398	.143	0.536	.285
24	3.98	.788	-0.347	.143	-0.437	.285
25	4.25	.808	-0.890	.143	0.599	.285
26	4.04	.797	-0.779	.143	0.931	.285
27	3.96	.725	-0.161	.143	-0.526	.285
28	4.05	.795	-0.389	.143	-0.585	.285
30	3.92	.755	-0.692	.143	1.414	.285
31	3.61	.912	-0.142	.143	-0.526	.285
32	4.16	.715	-0.367	.143	-0.587	.285
33	4.14	.736	-0.437	.143	-0.390	.285
34	4.03	.646	-0.455	.143	-0.321	.285
35	4.09	.845	-0.752	.143	0.405	.285
37	4.65	.527	-1.105	.143	0.161	.285
38	4.68	.531	-1.373	.143	0.940	.285
39	4.52	.618	-0.912	.143	-0.187	.285
40	4.44	.610	-0.609	.143	-0.558	.285
41	3.99	.809	-0.368	.143	-0.515	.285
42	4.29	.747	-0.676	.143	-0.398	.285
43	3.93	.815	-0.373	.143	-0.218	.285
44	4.29	.653	-0.525	.143	0.124	.285

Después de éste primer análisis, se pasa a analizar los resultados de índices de asimetría y curtosis (tabla 9.1.1.); eliminando el ítem 12, pues obtiene 2.37 puntos en curtosis, y siguiendo a Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014), el ítem que supere 2 puntos de curtosis o asimetría, se debe eliminar. Además, éste ítem en el estudio piloto también superó los dos puntos en curtosis. Con respecto a los índices de homogeneidad se estudia la correlación total de elementos corregida (correlación ítem-total). En este sentido, todos los ítems presentan correlaciones significativas comprendidas entre .438 y .725. Al no situarse ninguno por debajo de .2 no se ha eliminado ningún ítem (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2009), quedando un total de 38 ítems.

Para contrastar las dimensiones del instrumento, se lleva a cabo un AFE, siguiendo el modelo de extracción de mínimos cuadrados no ponderados (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), y rotación ortogonal, varimax, pues no se espera un factor dominante, sino varios factores. Previo a realizar este análisis, se extraen los siguientes estadísticos (tabla 9.1.2): el Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se obtiene .929, suponiendo un buen resultado, pues según Kaiser (1970), y Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) se considera como aceptable todo valor por encima de .70 y como excelente todo aquél que se acerque a la unidad. Por otro, para la esfericidad de Bartlett, se obtiene un p valor del .000, que también se trata de un buen resultado, pues siguiendo a Bartlett (1950) este valor se considera aceptable por debajo de .05 y muy bueno aquel que se acerque a cero.

Tabla 9.1.2. Prueba de KMO y Bartlett del LiEdEx

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.929
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	5107.404
	gl	703
	Sig.	.000

Este modelo con 5 factores, explica un 51.99% de la varianza total. Estos resultados indican que es pertinente someter al instrumento a un análisis factorial (tabla 9.1.3.).

Tabla 9.1.3. Varianza total explicada del LiEdEx

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	12.82	33.76	33.76	12.82	33.76	33.76
2	2.23	5.88	39.64	2.23	5.88	39.64
3	1.79	4.71	44.35	1.79	4.71	44.35
4	1.53	4.02	48.38	1.53	4.02	48.38
5	1.37	3.60	51.99	1.37	3.60	51.99

El FACTOR, nos arroja los índices de bondad de ajuste del modelo con 5 factores que se presentan en la tabla 9.1.4. Siguiendo a Bentler y Bonett (1980), el valor de χ^2 no debe ser significativo, sin embargo, se trata de un estadístico extremadamente sensible al tamaño de la muestra, pues con $n \geq 200$ suele ser, en la mayoría de los casos, significativo.

En el presente estudio, esto se hace patente, como se puede observar en la tabla 8.1.4, por tanto, y como aconsejan estos autores, se debe acompañar de otros indicadores, como el Comparative Fit Index (CFI) (Bentler, 1990), el Goodness of Fit Index (GFI) (Tanaka y Huba, 1985), el Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), que deben situarse por encima de .90, y el Root mean Square of Residuals (RMSR), que debe situarse por debajo de .587 (Kelley, 1935).

Tabla 9.1.4. Indicadores de bondad de ajuste que se desprenden del AFE con el FACTOR

χ^2	gl	χ^2/ gl	p	CFI	GFI	AGFI	RMSR
895.681	523	1.71	.000	.92	.99	.99	.0361

A la hora de asignar ítems a los diferentes factores, se adoptan los siguientes criterios: mantener los ítems que superaran una saturación por factor de .30 (Bandalos y Finney, 2010; Guadagnoli y Velicer, 1988; McDonald, 1985). Si la discrepancia entre las saturaciones del mismo ítem en diferentes factores es mayor que 1, entonces se deja el ítem en el factor donde obtiene la carga superior. Si la diferencia entre cargas de un mismo ítem en diferentes factores es inferior a .99 se elimina el ítem por completo (Park, Dailey y Lemus, 2002).

Las saturaciones de las cargas factoriales rotadas, así como la comunalidad de cada ítem, se presentan en la tabla 9.1.5. Estos factores coinciden con las dimensiones teóricas. De esta forma, el factor 5 corresponde con la dimensión 1. “*Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos*” (EOE), el factor 2 con la dimensión 2 “*Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje*” (CFDP), el factor 4 con la dimensión 3 “*Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido*” (AMLD), el factor 3 con la dimensión 4 “*Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro*” (GPII), el factor 1 con la dimensión 5 “*Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo*” (ICRS).

Tabla 9.1.5. Saturación de cargas factoriales rotadas y comunalidades de cada ítem del LiEdEx

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Comunalidad
39	.819					.941
40	.817					.894
41	.453					.766
37	.444					.763
42	.388					.835
38	.384					.670
44	.324					.627
13	.302					.646
22		.737				.800
21		.731				.755
20		.711				.548
15		.672				.772
43		.621				.757
23		.608				.827
14		.525				.952
18		.435				.521
19		.413				.751
24		.381				.592
17		.322				.687
33			.794			.669
32			.738			.690
34			.699			.854
30			.603			.695
35			.493			.638
31			.459			.678
28			.437			.691
13			.344			.707
26				.797		.780
25				.639		.996
24				.406		.721
5					.773	.799
6					.762	.789
7					.696	.837
8					.612	.702
9					.593	.791
10					.591	.776
4					.578	.715
1					.554	.660

En resumen, a excepción del χ^2 , que resulta significativo, los demás índices de bondad de ajuste son adecuados según los expertos citados. Con estos indicadores, se puede afirmar que el C-LiEdEx-AFD posee validez de constructo, no obstante, pasamos a realizar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), mediante el contraste del modelo de medida de ajuste, para comprobar finalmente la validez de constructo del instrumento.

En este sentido, se pasa a calcular los parámetros del modelo propuesto, mediante el método de Máxima Verosimilitud, por tratarse, según Forero, Maydeu-Olivares, y Gallardo-Pujol, (2009), de uno de los procedimientos más robustos. En la tabla 9.1.6 se presentan los índices de bondad de ajuste del modelo propuesto tras eliminar los ítems 22 y 43 de la dimensión 2, debido a que, tras analizar los índices de modificación, se encuentran correlaciones con más de 2 dimensiones y, por tanto, se decide eliminarlos. Tras revisar los

índices de modificación y efectuar las correlaciones entre errores pertinentes, dentro de cada dimensión y relacionar de manera unidireccional la Dimensión 1 con el ítem 25, se obtienen índices de bondad de ajuste como el CMIN/DF que debe ser menor que 5, el IFI y el CFI, mayores que .9, el PRATIO, PNFI y el PCFI que deben situarse por encima de .7, HOELTER .05 y .01, que deben situarse por encima de 200 (Byrne, 2010; Kline, 2010), el SRMR, que se debe situar por debajo de .08 (Hu y Bentler, 1999), y por último el RMSEA, que debe ser inferior a .06 (Byrne, 2010; Kline, 2010), así como sus valores LO y HI que se deben situar por debajo de .08 (Steiger, 1990), situándose todos ellos, dentro de los parámetros descritos.

Tabla 9.1.6. Índices de bondad de ajuste del modelo planteado

CMIN/DF	IFI	CFI	PRATIO	PNFI	PCFI	RMSEA	LO 90	HI 90	HOELTER .01	HOELTER .05	SRMR
1.556	.927	.926	.897	.736	.831	.044	.038	.049	214	205	.049

El modelo de medida definitivo se presenta en la figura 9.1.3, en el que se pueden apreciar 5 variables latentes y 36 variables observadas y sus correspondientes 36 términos de error, así como las correlaciones que existen entre las variables y las cargas factoriales que se obtienen entre dimensiones e ítems de las mismas. Se observa que la carga factorial más baja y la más alta se presentan en ítems de la dimensión 3, presentando .32 para el ítem 25 y .95 para el ítem 27. Como se puede apreciar, todas las saturaciones se sitúan por encima de .3 como sugieren los expertos (Bandalos y Finney, 2010; Guadagnoli y Velicer, 1988; McDonald, 1985).

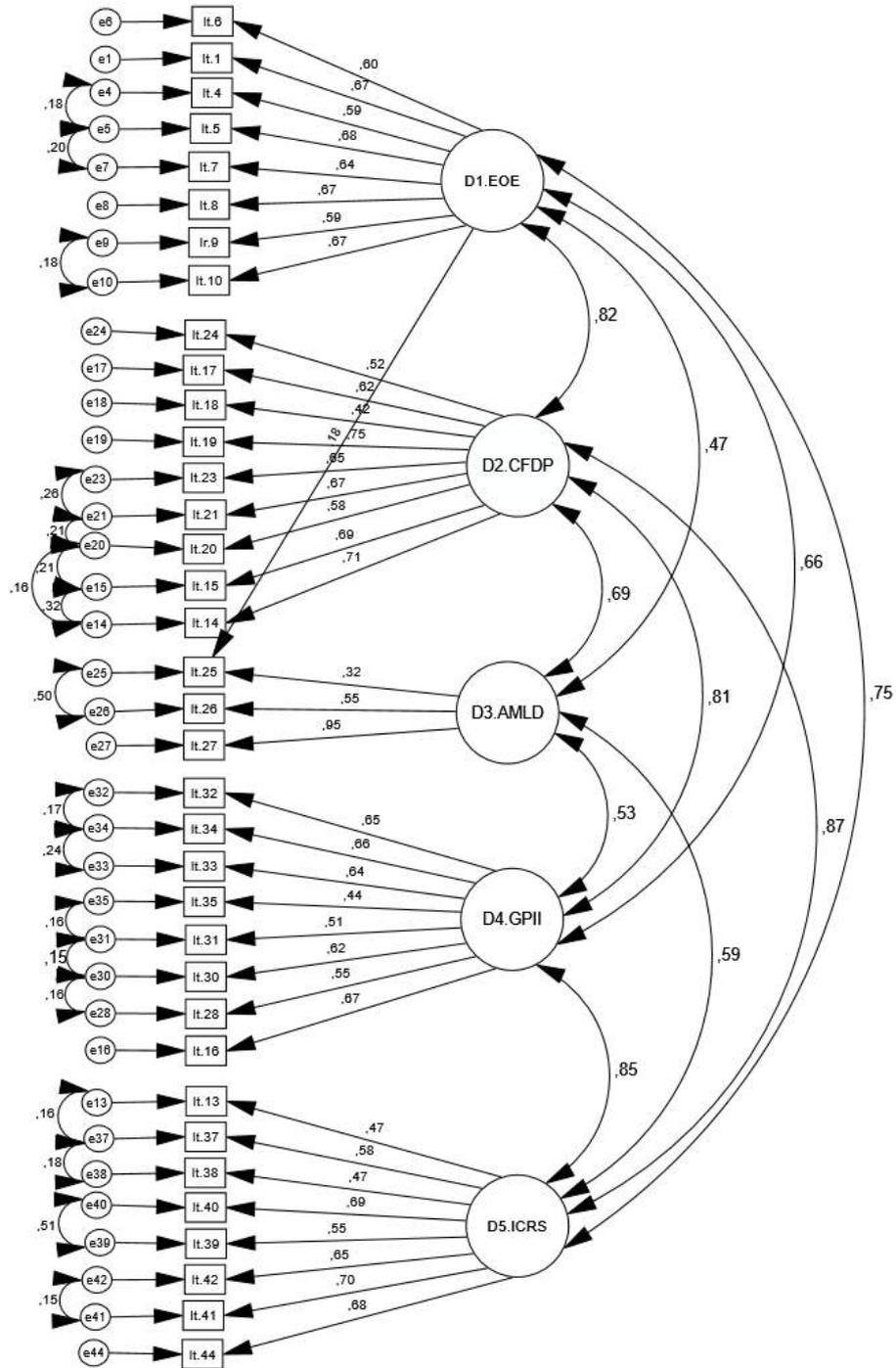


Figura 9.1.3. Modelo de medida del LiEdEx

9.1.1.2 Fiabilidad del C-LiEdEx-AFD

Para determinar la consistencia interna de la versión final del instrumento, se calcula el alfa de Cronbach con el programa SPSS v.22.0, tanto para el instrumento total como para cada una de sus dimensiones. El instrumento total obtiene un α de .940, dato muy satisfactorio, pues según George y Mallery (2003) un coeficiente igual o superior a .70, se

considera, como regla general, un coeficiente aceptable. En cuanto a este criterio, como se puede comprobar en la tabla 9.1.7, cada dimensión por separado, también supera este valor. Se comprueba también, que las modificaciones en el alfa de Cronbach si se elimina cada ítem, son muy pequeñas, siendo la diferencia más acusada de .03 con respecto al indicador del instrumento completo. En ninguno de los casos, el α supera al que se obtiene para el instrumento en su totalidad.

Tabla 9.1.7. Ítems, alfa de Cronbach de cada dimensión y alfa si se suprime cada ítem

D./ α	Nº	Ítems con su primera numeración	α Sin
D.1 .852	1	1. Promueve el compromiso de los docentes con los objetivos establecidos por el centro	.938
	2	4. Debate junto a los docentes los pasos a seguir para alcanzar las metas planteadas	.939
	3	5. Evalúa la práctica docente en relación a las metas fijadas	.938
	4	6. Aporta resultados de las evaluaciones de forma transparente con el equipo docente	.939
	5	7. Comprueba que los logros de aprendizaje del alumnado son acordes con las metas fijadas	.938
	6	8. Promueve, junto al equipo docente, planes de mejora basados en evaluaciones	.938
	7	9. Solicita la actualización de las programaciones didácticas acorde con los objetivos planteados	.939
	8	10. Se reúne con los docentes para identificar a analizar prioridades	.938
	9	14. Propone estrategias innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	.937
	10	15. Anima a los docentes a usar diversas estrategias metodológicas para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado	.937
D. 2 .857	11	17. Se adapta flexiblemente a los cambios ocasionados por la implantación de nuevas estrategias	.938
	12	18. Se forma personalmente en asuntos relativos a la dirección del centro	.940
	13	19. Motiva al equipo docente a ser mejores profesionales	.937
	14	20. Proporciona oportunidades formativas diversas a los docentes para incrementar su desarrollo profesional (cursos on-line, videoconferencias, asistencia virtual a congresos, etc.)	.938
	15	21. Organiza acciones para que los docentes reflexionen sobre su práctica docente y valoren críticamente su trabajo	.937
	16	23. Invita a los docentes a evaluar el compromiso con la formación docente del centro	.938
D. 3 .751	17	24. Motiva a los docentes a crear equipos de trabajo para abordar proyectos educativos	.939
	18	25. Comparte tareas con otros miembros del centro	.939
	19	26. Delega responsabilidades en docentes para hacerles partícipes de un proyecto común	.939
	20	27. Fomenta el desarrollo de liderazgo entre docentes en proyectos de innovación e implementación de mejoras	.938
D. 4 .820	21	16. Propone estrategias para gestionar conflictos que se dan entre las personas de la comunidad educativa	.937
	22	28. Promueve la participación del alumnado en ciertas decisiones del centro (resolución de conflictos, proceso educativo, normas, funcionamiento del centro, etc.)	.939
	23	30. Genera oportunidades para que la comunidad educativa participe en las decisiones de gestión del centro	.938
	24	31. Impulsa la colaboración con otros centros educativos	.939
	25	32. Fomenta la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	.938
	26	33. Ofrece distintos canales de comunicación con la comunidad educativa	.938
	27	34. Tiene en cuenta las demandas y necesidades de la comunidad educativa	.938
	28	35. Colabora con otras instituciones de la comunidad para reforzar la relación escuela-entorno laboral	.940
D. 5 .794	29	13. Gestiona eficientemente los recursos humanos del centro	.939
	30	37. Se interesa por atender a la diversidad del alumnado	.938
	31	38. Actúa ética y profesionalmente en las relaciones con los miembros del centro educativo	.939
	32	39. Fomenta la colaboración y buenas relaciones entre docentes	.938
	33	40. Favorece el trabajo en equipo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	.938
	34	41. Propone actividades que potencian el conocimiento mutuo entre alumnado y docentes	.937
	35	42. Promueve programas que mejoran la convivencia en el centro	.938
	36	44. Promueve un ambiente de relaciones que mejoran la convivencia en el centro	.938

Nota. D: Dimensión; α : Alfa de Cronbach; Nº: numeración final de los ítems; α Sin: alfa de del instrumento sin el ítem.

Como último paso, se reenumeran los ítems (columna “Nº” de la tabla 9.1.7), para que la maquetación quede cohesionada, desde el ítem 1 al 36.

9.1.2. Validez de constructo y fiabilidad del TMMS-24

9.1.2.1. Análisis factorial exploratorio y semi-confirmatorio del TMMS-24

Tras realizar los análisis descriptivos pertinentes, no se hallan comportamientos irregulares de tendencia central y variabilidad de los ítems. En este sentido, se obtienen medias comprendidas entre 2.18 (ítem 8) y 4,13 (ítem 1) y desviaciones típicas entre .867 (ítem 1) y 1.201 (ítem 22). Efectuado este análisis, se pasa a realizar el análisis de los índices de asimetría y curtosis.

Como se puede comprobar en la tabla siguiente, ningún estadístico de las dos medidas se sitúa por encima de los 2 puntos (Lloret-Segura et al., 2014), por lo que se consideran todos los ítems para el análisis factorial semi-confirmatorio.

Tabla 9.1.8. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis del TMMS-24

Ítems	Media	SD	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
1	4.13	.867	-0.61	.143	-0.58	.285
4	3.77	.941	-0.268	.143	-0.734	.285
5	3.42	.996	-0.075	.143	-0.66	.285
6	3.82	.972	-0.422	.143	-0.509	.285
7	2.64	1.05	0.317	.143	-0.392	.285
8	2.18	1.02	0.668	.143	-0.035	.285
9	2.74	1.00	0.496	.143	-0.291	.285
10	2.72	1.05	0.38	.143	-0.496	.285
12	3.68	1.03	-0.403	.143	-0.608	.285
13	3.54	.974	-0.252	.143	-0.374	.285
14	3.62	.989	-0.362	.143	-0.367	.285
15	3.61	.943	-0.307	.143	-0.463	.285
16	3.58	.870	-0.129	.143	-0.639	.285
17	3.31	1.042	-0.188	.143	-0.502	.285
18	3.39	1.00	-0.246	.143	-0.526	.285
19	3.54	.907	-0.26	.143	-0.236	.285
20	3.74	1.038	-0.455	.143	-0.645	.285
21	3.62	1.022	-0.427	.143	-0.417	.285
22	3.04	1.201	-0.013	.143	-0.878	.285
23	3.64	1.017	-0.399	.143	-0.396	.285
24	3.53	1.039	-0.493	.143	-0.089	.285

Con estos resultados previos, y con el fin de contrastar la validez de constructo del TMMS-24, se lleva a cabo un análisis factorial semi-confirmatorio con el programa estadístico FACTOR. Siguiendo el modelo de extracción de mínimos cuadrados no ponderados (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010) y rotación ortogonal (varimax), ya que

no se espera que ninguno de los factores sea dominante. Antes de realizar dicho análisis se extrae el KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) obteniendo como resultado .906. Éste es un buen resultado, pues como indican Kaiser (1970) y Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) se considera como aceptable todo valor por encima de .70 y como excelente todo aquél que se acerque a la unidad. Además, se obtiene una esfericidad de Bartlett dentro de los parámetros establecidos por Bartlett (1950), es decir, por debajo de .05. En este caso, se obtiene un $p=.000$ el cual se puede considerar como muy bueno, pues como indica dicho autor se considera como tal todo resultado cercano a cero.

Tabla 9.1.9. Prueba de KMO y Bartlett del TMMS-24

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.90578
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3941.940
	gl	276
	Sig.	.00001

El modelo establecido por los tres factores que indican Fernández-Berrocal et al., (2004) explica un 57.84% de la varianza total. Estos resultados indican que es pertinente someter al instrumento a un análisis factorial (tabla 9.1.10).

Tabla 9.1.10. Varianza total explicada del TMMS-24

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8.41	35.04	35.04	5.38	22.41	22.41
2	3.21	13.39	48.44	4.33	18.04	40.45
3	2.25	9.40	57.84	4.17	17.38	57.84

Tras realizar los análisis con FACTOR, se obtienen índices de bondad de ajuste del modelo de 3 factores del TMMS-24 acordes con lo establecido por los expertos, situándose el GFI (.99) y el AGFI (.98) (Tanaka y Huba, 1985) por encima de .90, así como el RMSR (.047) por debajo de .587 (Kelley, 1935).

Las saturaciones de las diferentes cargas factoriales rotadas y las comunalidades de cada ítem, se presentan en la tabla 9.1.11. Los factores que aporta el FACTOR, coinciden totalmente con los indicados por Fernández-Berrocal et al. (2004). Así, el factor 2 corresponde con la dimensión: 1: atención, el factor 3 con la dimensión 2: claridad y el factor 1 con la dimensión 3: reparación. Al eliminar todas las cargas factoriales situadas por debajo de .300, el ítem 23 se eliminó. Eliminado dicho ítem, la escala definitiva queda formada por

23 ítems distribuidos en las tres dimensiones mencionadas con los siguientes ítems cada una:
Atención: 8 ítems, Claridad 8 ítems y Reparación 7 ítems.

Tabla 9.1.11. Saturación de cargas factoriales rotadas y comunalidades de cada ítem del TMMS-24

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Comunalidad
1. Presto mucha atención a los sentimientos		.390		.295
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento		.595		.483
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones		.649		.555
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo		.544		.469
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos		.630		.363
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente		.832		.598
7. A menudo pienso en mis sentimientos		.746		.564
8. Presto mucha atención a cómo me siento		.817		.679
9. Tengo claros mis sentimientos			.744	.660
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos			.870	.658
11. Casi siempre sé cómo me siento			.886	.729
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas			.690	.560
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones			.698	.594
14. Siempre puedo decir cómo me siento			.912	.628
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones			.823	.602
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos			.704	.561
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	.785			.614
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	.941			.711
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	.704			.479
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	.915			.634
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	.581			.432
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	.560			.506
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz				.175
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	.543			.466

9.1.2.2. Fiabilidad del TMMS-24

El instrumento cuenta con altos índices de fiabilidad y consistencia interna. Sus autores (Fernández-Berrocal et al., 2004) informan de un alfa de Cronbach de .90 para las dimensiones atención y claridad y .85 para dimensión regulación. Esta versión corta del TMMS, mejora las propiedades psicométricas de la versión original de 48 ítems (Salovey et al., 1995) (Atención: $\alpha=.86$; Claridad: $\alpha=.87$; Reparación: $\alpha=.82$). El estudio de Cazalla-Luna y Molero (2018), presenta puntuaciones similares para una población de adultos del ámbito educativo. En el presente estudio, donde la muestra son directivos de centros educativos de primaria y secundaria, se obtienen las siguientes puntuaciones de fiabilidad:

Tabla 9.1.12. Fiabilidad del TMMS-24 en directivos de centros Educativos de Primaria y Secundaria

Percepción	Comprensión	Regulación	TMMS-24 completo
$\alpha=.861$	$\alpha=.920$	$\alpha=.862$	$\alpha=.913$

9.2. Resultados descriptivos

En este punto se exponen los resultados obtenidos de las variables descriptivas del estudio (variables personales y variables de actividad físico-deportiva), con la finalidad de dar una visión general al respecto, así como, de exponer diversas comparativas que se dan entre las mismas.

9.2.1. Descriptivos personales

En el presente estudio participan un total de 290 directivos de toda Andalucía de ambos sexos (48.3% mujeres y 51.7% hombres), de un rango de edad que va desde los 30 años hasta 60 o más, siendo los tramos donde se aglutina el grueso de la muestra entre 40 y 49 (37.9%) y entre 50 y 59 (37.6%). Concretamente dentro del equipo directivo un 61% son directores y un 39% jefes de estudios (39%). En lo que respecta a las titulaciones, la mayoría tienen “licenciatura” (50.3%). En cuanto a los años de experiencia como docente la mayoría se sitúa en el tramo de edad de 11 a 20 (42.8%). Por último, el 67.2% de la muestra se sitúa en los dos primeros tramos, es decir, en el primer mandato (menos de 4 años) (34.8%) y segundo mandato (de 4 a 8 años) (32.4%)

Tabla 9.2.1. Descriptivos de las variables personales

Sexo	n	%
Hombre	150	51.70
Mujer	140	48.30
Edad	n	%
Menos de 30	0	0.0
Entre 30 y 39	55	19.0
Entre 40 y 49	110	37.9
Entre 50 y 59	109	37.6
60 o más	16	5.5
Cargo directivo	n	%
Director/a	177	61.0
Jefe/a de estudios	113	39.0
Años de experiencia docente	n	%
De 5 a 10	23	7.9
De 11 a 20	124	42.8
De 21 a 30	88	30.3
Más de 30	55	19.0
Titulación	n	%
Diplomatura	124	42.8
Licenciatura	146	50.3
Grado	4	1.4
Máster	13	4.5
Doctorado	3	1.0
Años de experiencia en el cargo	n	%
Menos de 4	101	34.8
De 4 a 8	94	32.4
De 9 a 12	48	16.6
De 13 a 16	23	7.9
Más de 16	24	8.3

En las figuras del anexo 8 se representa la distribución gráfica de las variables descriptivas personales expuestas en la tabla anterior. Se destaca que el porcentaje de participación de mujeres (48%) es ligeramente inferior al de los hombres (52%) (figura A.8.1), que no hay ningún participante con menos de 30 años (figura A.8.2.), que participaron más directores (61%) que jefes de estudios (39%) (figura A.8.3.), que tan solo el 7.9% de los participantes tiene menos de 10 años de experiencia como docente (figura A.8.4), que tan solo el 5.5% de los participantes tiene titulaciones superiores al grado (figura A.8.5.), y que tan solo el 8.3% de los participantes lleva más de 16 años (más de 4 mandatos) en el cargo directivo (figura A.8.6.).

Para comenzar con las relaciones entre las variables personales, en primer lugar, en la comparativa entre edad y sexo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.051$) (Anexo 9, tabla A.9.1).

En cuanto al sexo y el cargo directivo (tabla 9.2.2.), se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$). En este sentido, la muestra está compuesta por más

directores (58.8%) que directoras (41.20%), y a la inversa en la jefatura de estudios, pues el 40.7% son hombres y el 59.3% son mujeres.

Tabla 9.2.2. Comparativa del cargo directivo según el sexo ($p=.003$)

Cargo directivo	Sexo		Total	
	Hombre	Mujer		
Dirección	Recuento	104	73	177
	% Cargo directivo	58.80%	41.20%	100.00%
	% Sexo	69.30%	52.10%	61.00%
Jefatura de estudios	Recuento	46	67	113
	% Cargo directivo	40.70%	59.30%	100.00%
	% Sexo	30.70%	47.90%	39.00%
Total	Recuento	150	140	290
	% Cargo directivo	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

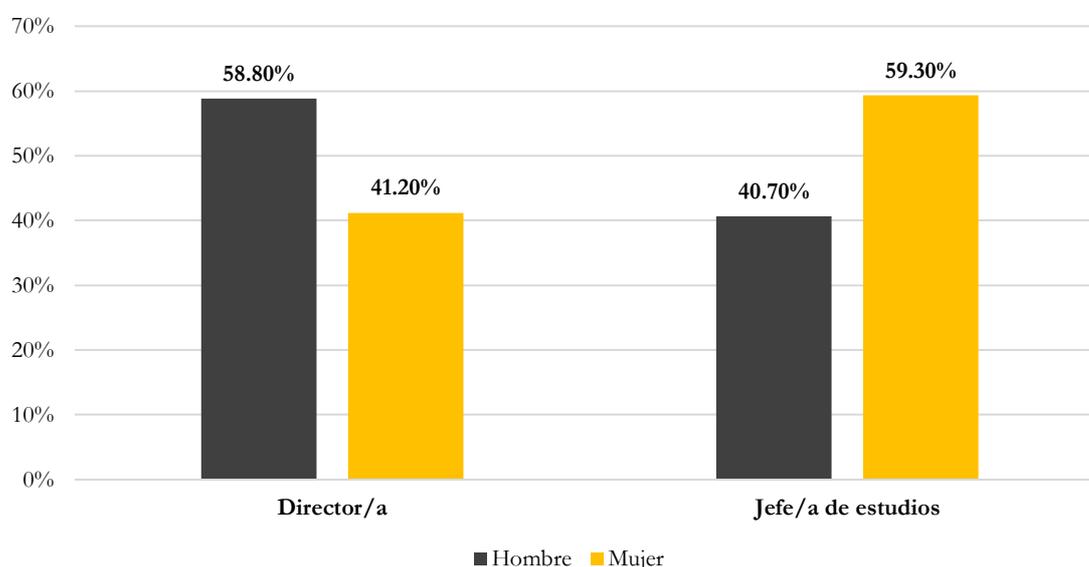


Figura 9.2.1. Distribución gráfica del cargo directivo ocupado según el sexo

Entre el sexo y la experiencia docente no aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.184$) como se puede apreciar en la tabla A.9.2. (Anexo 9).

Entre el sexo y la titulación existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$). En este sentido se destaca que la muestra está compuesta por más mujeres con diplomatura (58.1%) que hombres con dicho nivel (41.9%), lo mismo ocurre para el grado, pues el 100% de los participantes que tienen nivel de grado son mujeres. Datos opuestos a lo que sucede con el resto de niveles, situándose los hombres por encima de las mujeres, así para el nivel de licenciatura los hombres suponen el 57.5% frente al 42.5% de las mujeres, en máster los hombres son el 92.3% frente al 7.7% que son mujeres y finalmente en doctorado el 66.7% son hombres y 33.3% mujeres.

Tabla 9.2.3. Comparativa de la titulación según el sexo ($p=.001$)

Titulación		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Diplomatura	Recuento	52	72	124
	% Titulación	41.90%	58.10%	100.00%
	% Sexo	34.70%	51.40%	42.80%
Licenciatura	Recuento	84	62	146
	% Titulación	57.50%	42.50%	100.00%
	% Sexo	56.00%	44.30%	50.30%
Grado	Recuento	0	4	4
	% Titulación	0.00%	100.00%	100.00%
	% Sexo	0.00%	2.90%	1.40%
Máster	Recuento	12	1	13
	% Titulación	92.30%	7.70%	100.00%
	% Sexo	8.00%	0.70%	4.50%
Doctorado	Recuento	2	1	3
	% Titulación	66.70%	33.30%	100.00%
	% Sexo	1.30%	0.70%	1.00%
Total	Recuento	150	140	290
	% Titulación	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

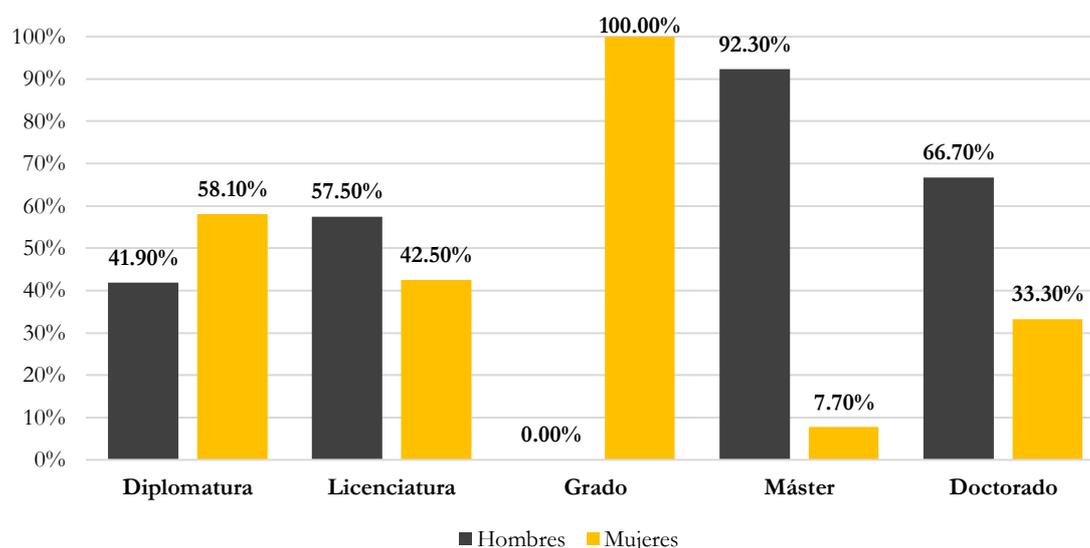


Figura 9.2.2. Distribución gráfica de las titulaciones según el sexo

En la comparativa entre experiencia en el cargo directivo (años) y el sexo se hayan diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Como se puede observar en la tabla siguiente, en el tramo de edad de menos de 4 años, el porcentaje de mujeres (63,4%) es superior al de los hombres (36,6%). Por el contrario, desde el tramo de edad de 9 a 12 años, ya se empieza a percibir una predominancia del sexo masculino frente al femenino. En este sentido, en el tramo de edad de 9 a 12 años, el 56,3% son hombres y el 43,8% mujeres. En los dos últimos tramos de edad las diferencias son aún más acusadas, en especial en el tramo de edad de 13 a 16 años siendo el 87% hombres y el 13% mujeres y por último con más de 16 años de experiencia, el 79,2% son hombres y el 20,8% son mujeres.

Tabla 9.2.4. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según el sexo ($p=.$ 000)

Experiencia en el cargo directivo (años)	Sexo		Total	
	Hombre	Mujer		
Menos de 4	Recuento	37	64	101
	% Experiencia en el cargo directivo	36.60%	63.40%	100.00%
	% Sexo	24.70%	45.70%	34.80%
De 4 a 8	Recuento	47	47	94
	% Experiencia en el cargo directivo	50.00%	50.00%	100.00%
	% Sexo	31.30%	33.60%	32.40%
De 9 a 12	Recuento	27	21	48
	% Experiencia en el cargo directivo	56.30%	43.80%	100.00%
	% Sexo	18.00%	15.00%	16.60%
De 13 a 16	Recuento	20	3	23
	% Experiencia en el cargo directivo	87.00%	13.00%	100.00%
	% Sexo	13.30%	2.10%	7.90%
Más de 16	Recuento	19	5	24
	% Experiencia en el cargo directivo	79.20%	20.80%	100.00%
	% Sexo	12.70%	3.60%	8.30%
Total	Recuento	150	140	290
	% Experiencia en el cargo directivo	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

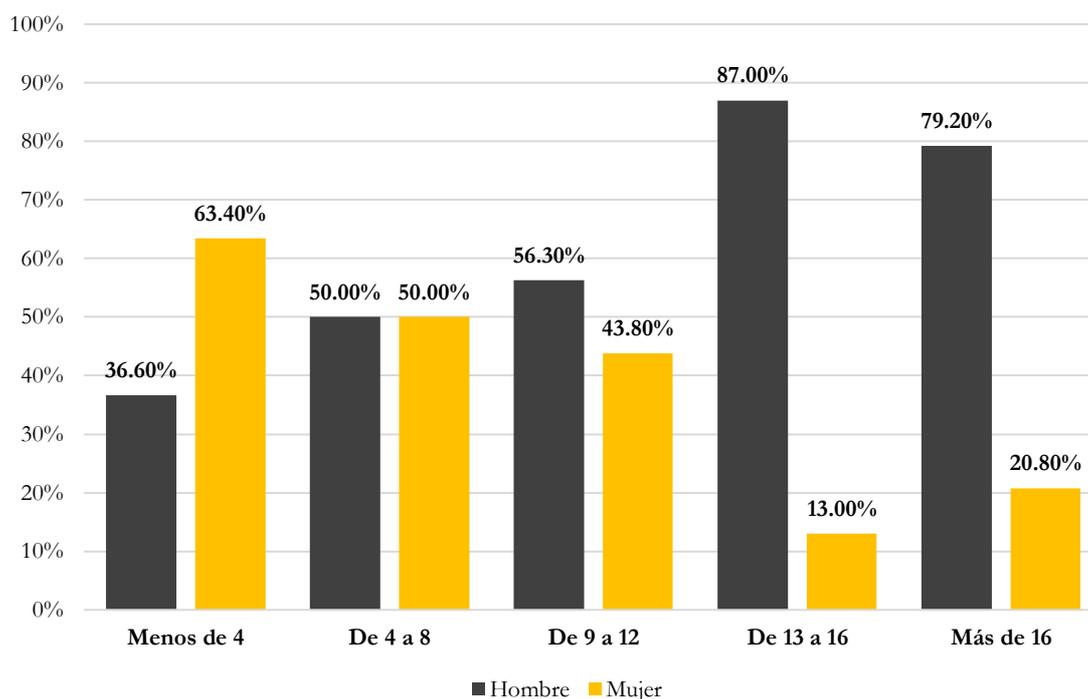


Figura 9.2.3. Distribución gráfica de la experiencia en el cargo directivo según el sexo

Comparando la edad con el cargo directivo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.$ 000). Se destaca que el grupo de participantes que ocupa la dirección tiene su mayor porcentaje en el tramo de edad de entre 50 y 59 años (47.5%). En cambio, el porcentaje más elevado de directivos que ostentan el cargo en la jefatura de estudios se sitúa

un tramo de edad por debajo del grupo anterior, es decir, entre 40 y 49 años (44.2%). Además, del total de participantes ubicados en el tramo de edad de entre 30 a 39 años, el 65.5% ocupan el cargo de jefatura de estudios frente al 34.5% que ostenta la dirección. En este sentido, los participantes que ocupan el cargo de jefe de estudios son más jóvenes que los que ocupan el cargo de director.

Tabla 9.2.5. Comparativa del cargo directivo según la edad ($p=.000$)

Cargo directivo		Edad				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	60 o más	
Dirección	Recuento	19	60	84	14	177
	% Cargo directivo	10.70%	33.90%	47.50%	7.90%	100.00%
	% Edad	34.50%	54.50%	77.10%	87.50%	61.00%
Jefatura de Estudios	Recuento	36	50	25	2	113
	% Cargo directivo	31.90%	44.20%	22.10%	1.80%	100.00%
	% Edad	65.50%	45.50%	22.90%	12.50%	39.00%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	% Cargo directivo	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

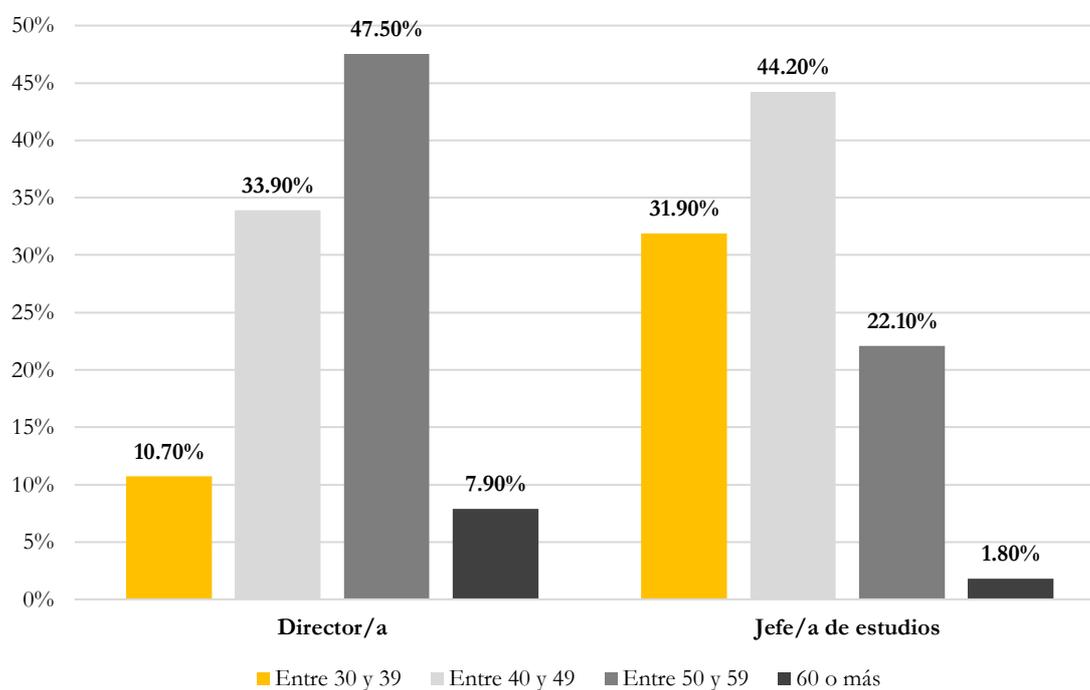


Figura 9.2.4. Distribución gráfica del cargo directivo según la edad

En la comparativa entre la edad y la experiencia docente se han observado diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Se observa una línea ascendente progresiva respecto a los años de experiencia docente y la edad. En este sentido, de los participantes con una

experiencia docente de entre 5 a 10 años de experiencia, el 78.30% se sitúan en un tramo de edad de entre 30 a 39 años. Para los participantes con una experiencia docente de entre 11 a 20 años, el 62.1% tienen entre 40 y 49 años. Finalmente, los participantes con una experiencia docente que engloba los dos últimos tramos medidos, es decir de 21 a 30 y más de 30 años, la mayoría se encuentran entre 50 y 59 años de edad, concretamente para los que tienen de 21 a 30 años de experiencia el 65.9% y los que exponen más de 30 años de experiencia, el 72.7%.

Tabla 9.2.6. Comparativa de la experiencia docente según la edad ($p=.000$)

Experiencia docente (años)		Edad				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	60 o más	
De 5 a 10	Recuento	18	4	1	0	23
	% Experiencia docente	78.30%	17.40%	4.30%	0.00%	100.00%
	% Edad	32.70%	3.60%	0.90%	0.00%	7.90%
De 11 a 20	Recuento	37	77	10	0	124
	% Experiencia docente	29.80%	62.10%	8.10%	0.00%	100.00%
	% Edad	67.30%	70.00%	9.20%	0.00%	42.80%
De 21 a 30	Recuento	0	29	58	1	88
	% Experiencia docente	0.00%	33.00%	65.90%	1.10%	100.00%
	% Edad	0.00%	26.40%	53.20%	6.30%	30.30%
Más de 30	Recuento	0	0	40	15	55
	% Experiencia docente	0.00%	0.00%	72.70%	27.30%	100.00%
	% Edad	0.00%	0.00%	36.70%	93.80%	19.00%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	% Experiencia docente	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

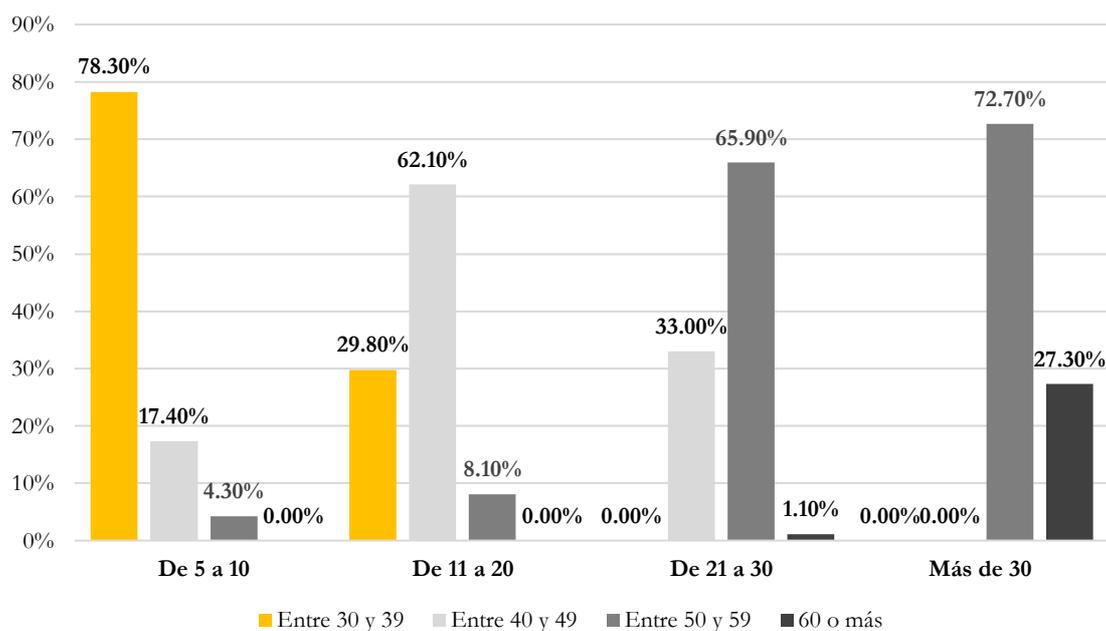


Figura 9.2.5. Distribución gráfica de la experiencia docente según la edad

En cuanto a la comparativa entre la edad y la titulación no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.754$), como se puede apreciar en la tabla A.9.3. (Anexo 9)

Respecto a la comparativa entre edad y la experiencia en el cargo directivo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Se destaca que los participantes que tienen menos de 4 años de experiencia en el cargo directivo (primer mandato) (43.6%) y entre 4 y 8 (segundo mandato) (48,9%) se ubican en el tramo de edad de entre 40 y 49 años frente a los que exponen de 9 a 12 (50%), de 13 a 16 (78.3%) y más de 16 años de experiencia en el cargo directivo (75%) que se ubican en un tramo de edad comprendido entre 50 a 59 años.

Tabla 9.2.7. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según la edad ($p=.000$)

Experiencia en el cargo directivo (años)	Edad				Total	
	Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	60 o más		
Menos de 4	Recuento	30	44	24	3	101
	% Experiencia cargo	29.70%	43.60%	23.80%	3.00%	100.00%
	% Edad	54.50%	40.00%	22.00%	18.80%	34.80%
De 4 a 8	Recuento	22	46	25	1	94
	% Experiencia cargo	23.40%	48.90%	26.60%	1.10%	100.00%
	% Edad	40.00%	41.80%	22.90%	6.30%	32.40%
De 9 a 12	Recuento	3	16	24	5	48
	% Experiencia cargo	6.30%	33.30%	50.00%	10.40%	100.00%
	% Edad	5.50%	14.50%	22.00%	31.30%	16.60%
De 13 a 16	Recuento	0	3	18	2	23
	% Experiencia cargo	0.00%	13.00%	78.30%	8.70%	100.00%
	% Edad	0.00%	2.70%	16.50%	12.50%	7.90%
Más de 16	Recuento	0	1	18	5	24
	% Experiencia cargo	0.00%	4.20%	75.00%	20.80%	100.00%
	% Edad	0.00%	0.90%	16.50%	31.30%	8.30%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	% Experiencia cargo	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

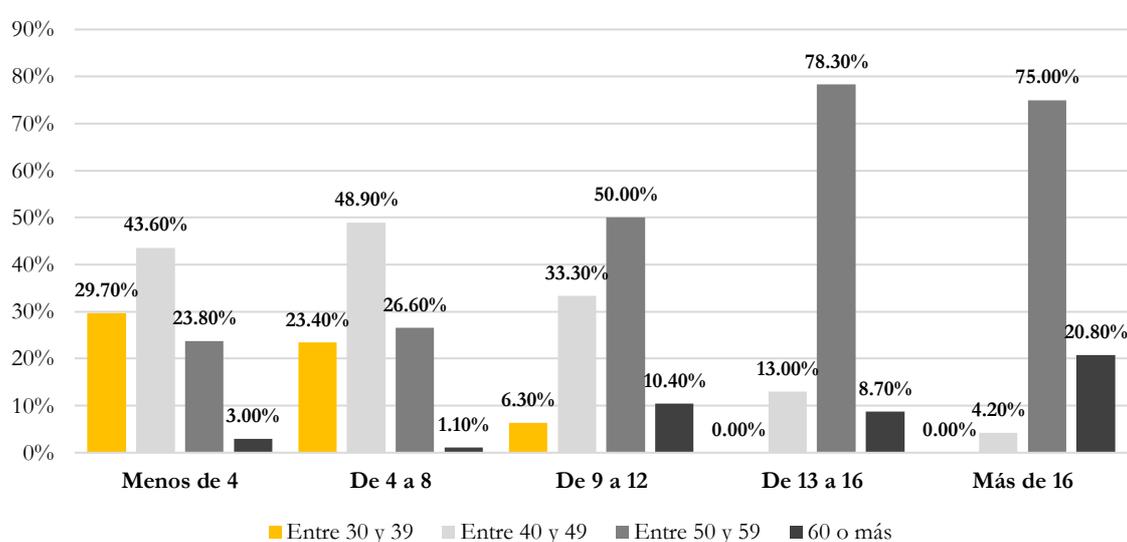


Figura 9.2.6. Distribución gráfica de la experiencia en el cargo directivo según la edad

En cuanto a la comparativa entre la experiencia docente y el cargo directivo, se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). En este sentido, como se puede observar en la tabla y el gráfico siguientes, se destaca que la mayoría de los participantes (78.3%) que tenían entre 5 y 10 años de experiencia eran jefes de estudios, que en el tramo de experiencia docente de 11 a 20 años se encuentra una homogeneidad de directores y jefes de estudios, siendo ligeramente superior los directores (55.6%) y los tramos de experiencia docente desde 21 a 30 años (60.2%) y más de 30 años (90.9%) predominan los cargos en la dirección.

Tabla 9.2.8. Comparativa de la experiencia docente según el cargo directivo ($p=.000$)

Experiencia docente (años)	Cargo directivo		Total
	Dirección	Jefatura de estudios	
De 5 a 10	Recuento	5	18
	% Experiencia docente	21.70%	78.30%
	% Cargo directivo	2.80%	15.90%
De 11 a 20	Recuento	69	55
	% Experiencia docente	55.60%	44.40%
	% Cargo directivo	39.00%	48.70%
De 21 a 30	Recuento	53	35
	% Experiencia docente	60.20%	39.80%
	% Cargo directivo	29.90%	31.00%
Más de 30	Recuento	50	5
	% Experiencia docente	90.90%	9.10%
	% Cargo directivo	28.20%	4.40%
Total	Recuento	177	113
	% Experiencia docente	61.00%	39.00%
	% Cargo directivo	100.00%	100.00%

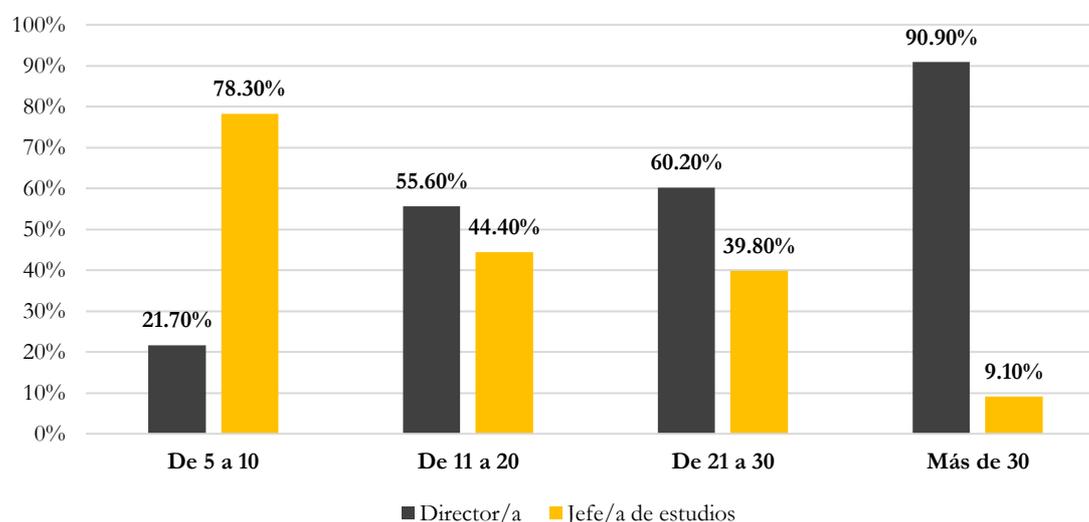


Figura 9.2.7. Distribución gráfica de la experiencia docente según el cargo directivo

En cuanto a la comparativa entre la titulación cursada y el cargo directivo ocupado, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.433$), como se puede observar en la tabla A.9.4. (Anexo 9).

En la comparativa entre experiencia en el cargo directivo según el cargo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Como se puede apreciar en la figura 9.2.9, se observa a simple vista una progresión inversa entre dirección y jefatura de estudios respecto a los años de experiencia en el cargo.

En este sentido, se destaca que en el tramo de menos de 4 años de experiencia en el cargo predominan los participantes que ocupan cargo en la jefatura de estudios, y conforme se va aumentando los años de experiencia en el cargo se observa un incremento de participantes que ocupan un cargo en la dirección y un declive de participantes de la jefatura de estudios, llegando a obtenerse en el tramo de más de 16 años de experiencia en el cargo directivo 83.3% integrantes de la dirección y tan solo el 16.7% integrantes de la jefatura de estudios.

Tabla 9.2.9. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según el cargo directivo ($p=.000$)

Experiencia en el cargo directivo (años)	Cargo directivo		Total
	Dirección	Jefatura de estudios	
Menos de 4	Recuento	47	54
	% Experiencial cargo	46.50%	53.50%
	% Cargo directivo	26.60%	47.80%
De 4 a 8	Recuento	56	38
	% Experiencial cargo	59.60%	40.40%
	% Cargo directivo	31.60%	33.60%
De 9 a 12	Recuento	35	13
	% Experiencial cargo	72.90%	27.10%
	% Cargo directivo	19.80%	11.50%
De 13 a 16	Recuento	19	4
	% Experiencial cargo	82.60%	17.40%
	% Cargo directivo	10.70%	3.50%
Más de 16	Recuento	20	4
	% Experiencial cargo	83.30%	16.70%
	% Cargo directivo	11.30%	3.50%
Total	Recuento	177	113
	% Experiencial cargo	61.00%	39.00%
	% Cargo directivo	100.00%	100.00%

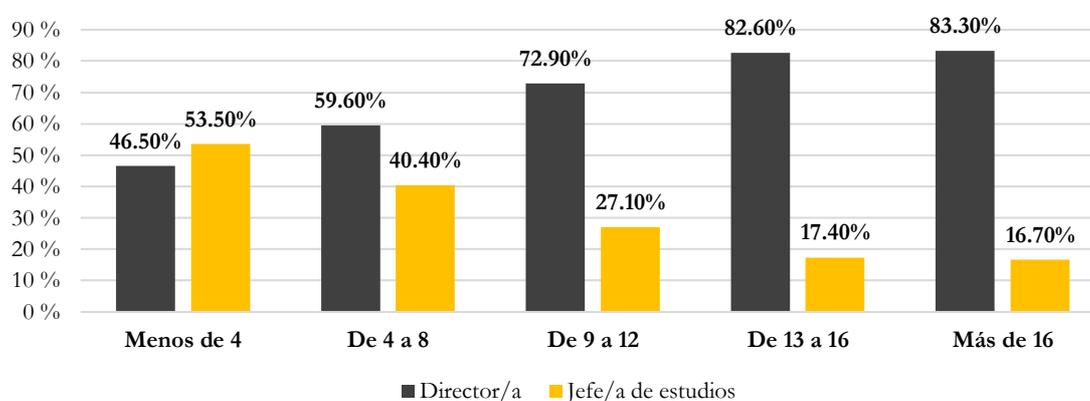


Figura 9.2.8. Distribución gráfica de la experiencia en el cargo directivo según el cargo directivo

Para la comparativa entre la titulación y la experiencia docente, no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p=.486$), tal y como se puede comprobar en la tabla A.9.5. (Anexo 9).

En cuanto a la comparativa entre experiencia en el cargo directivo según la experiencia docente se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p= .000$). Se destaca para este resultado, que la mayoría de los directivos que tienen menos de 4 años (51.5%) y de 4 a 8 años (56.4%) de experiencia en el cargo directivo tienen de 11 a 20 años de experiencia como docentes. Respecto a los directivos con una experiencia en el cargo directivo de 13 a 16 (56.5%) y más de 16 años (62.5%), predominan el grupo de participantes con 30 o más años de experiencia docente.

Tabla 9.2.10. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según la experiencia docente ($p=.000$)

Experiencia en el cargo directivo (años)		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	30 o más	
Menos de 4	Recuento	17	52	25	7	101
	% Experiencia cargo directivo	16.80%	51.50%	24.80%	6.90%	100.00%
	% Experiencia docente	73.90%	41.90%	28.40%	12.70%	34.80%
De 4 a 8	Recuento	6	53	27	8	94
	% Experiencia cargo directivo	6.40%	56.40%	28.70%	8.50%	100.00%
	% Experiencia docente	26.10%	42.70%	30.70%	14.50%	32.40%
De 9 a 12	Recuento	0	19	17	12	48
	% Experiencia cargo directivo	0.00%	39.60%	35.40%	25.00%	100.00%
	% Experiencia docente	0.00%	15.30%	19.30%	21.80%	16.60%
De 13 a 16	Recuento	0	0	10	13	23
	% Experiencia cargo directivo	0.00%	0.00%	43.50%	56.50%	100.00%
	% Experiencia docente	0.00%	0.00%	11.40%	23.60%	7.90%
Más de 16	Recuento	0	0	9	15	24
	% Experiencia cargo directivo	0.00%	0.00%	37.50%	62.50%	100.00%
	% Experiencia docente	0.00%	0.00%	10.20%	27.30%	8.30%
Total	Recuento	23	124	88	55	290
	% Experiencia cargo directivo	7.90%	42.80%	30.30%	19.00%	100.00%
	% Experiencia docente	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

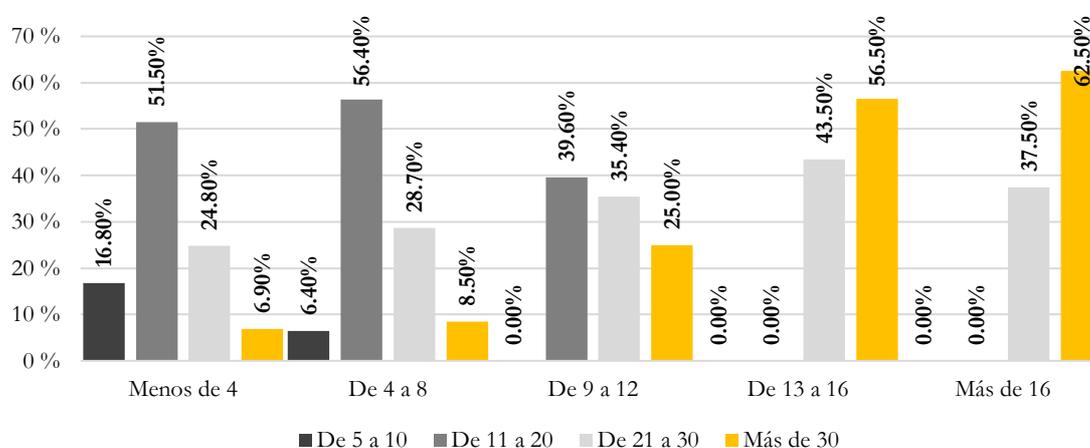


Figura 9.2.9. Distribución gráfica de la experiencia en cargo directivo según la experiencia docente

Finalmente, para este bloque de resultados, en el vínculo entre experiencia en el cargo directivo según la titulación, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.218$) (Tabla A.9.6 en el Anexo 9).

9.2.2. Descriptivos de actividad físico-deportiva

En las variables descriptivas de actividad físico-deportiva se obtiene que el 94.5% de los directivos encuestados han practicado actividad físico-deportiva en algún momento de su vida. Respecto a la práctica de actividad físico-deportiva habitual, se destaca que más de la mitad (52.4%) de la muestra estudiada practica actividad físico-deportiva más de 150 minutos a la semana.

En lo referente a la edad de comienzo a practicar actividad físico-deportiva, es destacable que el 53.8% se inició en dicha práctica antes de los 12 años, frente al 5.5% que expone no haberse iniciado nunca. El segundo grupo más numeroso de edad de inicio es de los 19 en adelante, suponiendo el 17.2% de la muestra.

Aludiendo al tipo de actividad físico-deportiva que han practicado a lo largo de su vida, se destaca que la práctica individual es predominante (40.3%), seguida de aquellos directivos que han practicado tanto actividades físico-deportivas individuales y de equipo (38.6%), y tras este grupo, se encuentran aquellos participantes que únicamente han practicado actividad físico-deportiva de equipo (15.5%). En la variable de nivel máximo alcanzado en competición, predominan los directivos que solo han alcanzado el nivel de aficionado sin competición (54.8%), a este grupo, le sigue aquellos que han estado en algún momento de su vida federados, es decir, han llegado al nivel amateur (24.5%). La finalidad con la que se practica actividad físico-deportiva más habitual entre los encuestados es la prevención de la salud (59.0%), seguida de la ocupación del tiempo libre (32.1%) y tan solo el 3.4% de los participantes expone una finalidad competitiva. En lo referente a la ocupación de puestos específicos relativos a la práctica físico-deportiva, aproximadamente un tercio (28.3%) de los directivos participantes, afirman haber ejercido de capitanes de algún equipo, y aproximadamente un cuarto (23.4%) de la muestra afirma haber sido en algún momento entrenador.

Por último, se obtienen como resultados sobre la autopercepción del impacto de la actividad físico-deportiva en la propia práctica de liderazgo educativo exitoso, que el 27.2% de los directivos creen que les ha influido bastante. El segundo grupo más numeroso son aquellos directivos que creen que les ha influido poco (19.7%). A pesar de esto, el grupo que expone que les ha repercutido entre bastante y mucho (41.0%), es ligeramente superior al grupo que exponen que no les ha influido en nada o poco (38.0%).

Tabla 9.2.18. Descriptivos de las variables de actividad físico-deportiva

Practica AFD	n	%	Capitán	n	%
Si	16	5.5	No	208	71.7
No	274	94.5	Si	82	28.3
AFD habitual	n	%	Entrenador	n	%
No	63	21.7	No	222	76.6
Si, menos de 150 min/semana	78	26.9	Si	68	23.4
Si, entre 150 y 300 min/semana	113	39.0			
Si, más de 300 min/semana	36	12.4			
Edad de comienzo a practicar AFD	n	%	Finalidad con la que habitualmente practica actividad físico-deportiva	n	%
Nunca me inicié	16	5.5	No practico	16	5.5
De los 19 en adelante	50	17.2	Preservación de la salud	171	59.0
Entre los 15 y los 18	27	9.3	Ocupación del tiempo libre	93	32.1
Entre los 12 y los 15	41	14.1	Competición	10	3.4
Antes de los 12	156	53.8			
Tipo de AFD	n	%	Autopercepción del impacto del AFD en el LiEdEX	n	%
Ninguno	16	5.5	Nada	53	18.3
Individual	117	40.3	Poco	57	19.7
Equipo	45	15.5	Suficiente	61	21.0
Ambos	112	38.6	Bastante	79	27.2
Nivel máximo en competición	n	%	Mucho	n	%
Ningún nivel	16	5.5			
Aficionado sin competición	159	54.8			
Aficionado con competición	44	15.2			
Amateur	71	24.5			

En el Anexo 10, se expone de forma gráfica lo recogido en la tabla anterior.

Para las variables edad de inicio en la práctica de AFD, el tipo de AFD practicado, el nivel máximo alcanzado en competición y la finalidad con la que se practica AFD quedan excluidos los 16 directivos que exponen no haber practicado nunca AFD, suponiendo esto que los sujetos para estos análisis son en total de 274 sujetos.

En la comparativa entre edad de inicio en la AFD y la práctica habitual de AFD, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.419$) como se puede comprobar en la tabla A.11.1 (Anexo 11).

Respecto a la comparativa entre el tipo de AFD que se ha practicado y la AFD habitual se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.008$). De entre los directivos que practican menos de 150 min/sem., los que practican la modalidad individual son los más numerosos (55.1%). En cambio, de entre los participantes que practican entre 150 y 300 min/sem. y más de 300 min/sem., destacan los directivos que practican ambas modalidades (50.4% y 52.8% respectivamente). Además, se aprecia que de los participantes que practican ambas modalidades, el 50.9% de ellos practica entre 150 y 300 min/sem., frente a los que practican AFD individual, cuyo mayor porcentaje se halla en menos de 150 min/sem. (36.8%)

Tabla 9.2.11. Comparativa del tipo de AFD practicado según la AFD habitual ($p=.008$)

Tipo de AFD	AFD habitual				Total	
	No	Menos de 150 min/sem	Entre 150 y 300 min/sem	Más de 300 min/sem		
Individual	Recuento	22	43	38	14	117
	% Tipo de AFD	18.80%	36.80%	32.50%	12.00%	100.00%
	% AFD habitual	46.80%	55.10%	33.60%	38.90%	42.70%
Equipo	Recuento	12	12	18	3	45
	% Tipo de AFD	26.70%	26.70%	40.00%	6.70%	100.00%
	% AFD habitual	25.50%	15.40%	15.90%	8.30%	16.40%
Ambas	Recuento	13	23	57	19	112
	% Tipo de AFD	11.60%	20.50%	50.90%	17.00%	100.00%
	% AFD habitual	27.70%	29.50%	50.40%	52.80%	40.90%
Total	Recuento	47	78	113	36	274
	% Tipo de AFD	17.20%	28.50%	41.20%	13.10%	100.00%
	% AFD habitual	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

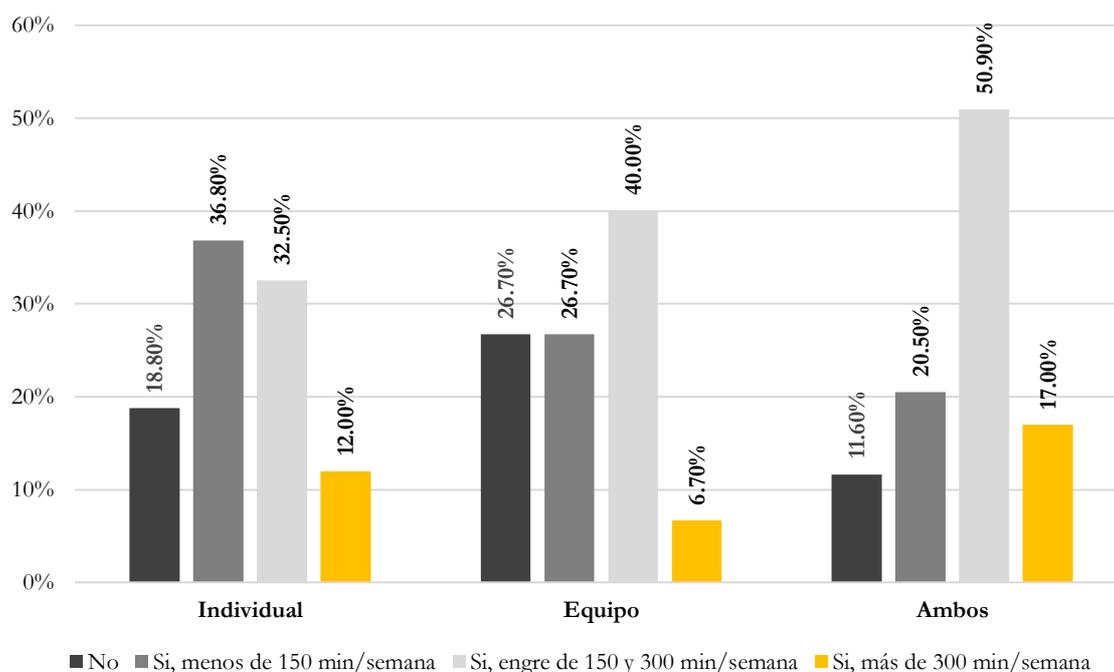


Figura 9.2.10. Distribución gráfica del tipo de AFD practicado según la práctica de AFD habitual

Comparando el nivel máximo alcanzado en competición según la AFD habitual, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.021$). Algunas de las diferencias más acusadas al respecto son las siguientes. De los directivos que practican AFD más de 300 min/sem., el 41.7% de ellos ha llegado al nivel amateur (federado). Los participantes que han sido/son aficionados (sin competición), tan solo el 8.2% practican más de 300 min/sem, frente a los que han sido/son aficionados con competición (18.2%) y los que han llegado a nivel amateur (21.10%). Otro aspecto a señalar es que de los directivos que dicen no practicar ningún tipo de deporte en la actualidad, el 72.3%, solo ha llegado a ser aficionado sin competición.

Tabla 9.2.12. Comparativa del nivel máximo alcanzado en competición según la AFD habitual ($p=.021$)

Nivel máximo alcanzado en competición	AFD habitual				Total	
	No	Menos de 150 min/sem	Entre 150 y 300 min/sem	Más de 300 min/sem		
Aficionado Sin competición	Recuento	34	51	61	13	159
	% Competición	21.40%	32.10%	38.40%	8.20%	100.00%
	% AFD habitual	72.30%	65.40%	54.00%	36.10%	58.00%
Aficionado Con competición	Recuento	4	13	19	8	44
	% Competición	9.10%	29.50%	43.20%	18.20%	100.00%
	% AFD habitual	8.50%	16.70%	16.80%	22.20%	16.10%
Amateur	Recuento	9	14	33	15	71
	% Competición	12.70%	19.70%	46.50%	21.10%	100.00%
	% AFD habitual	19.10%	17.90%	29.20%	41.70%	25.90%
Total	Recuento	47	78	113	36	274
	% Competición	17.20%	28.50%	41.20%	13.10%	100.00%
	% AFD habitual	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

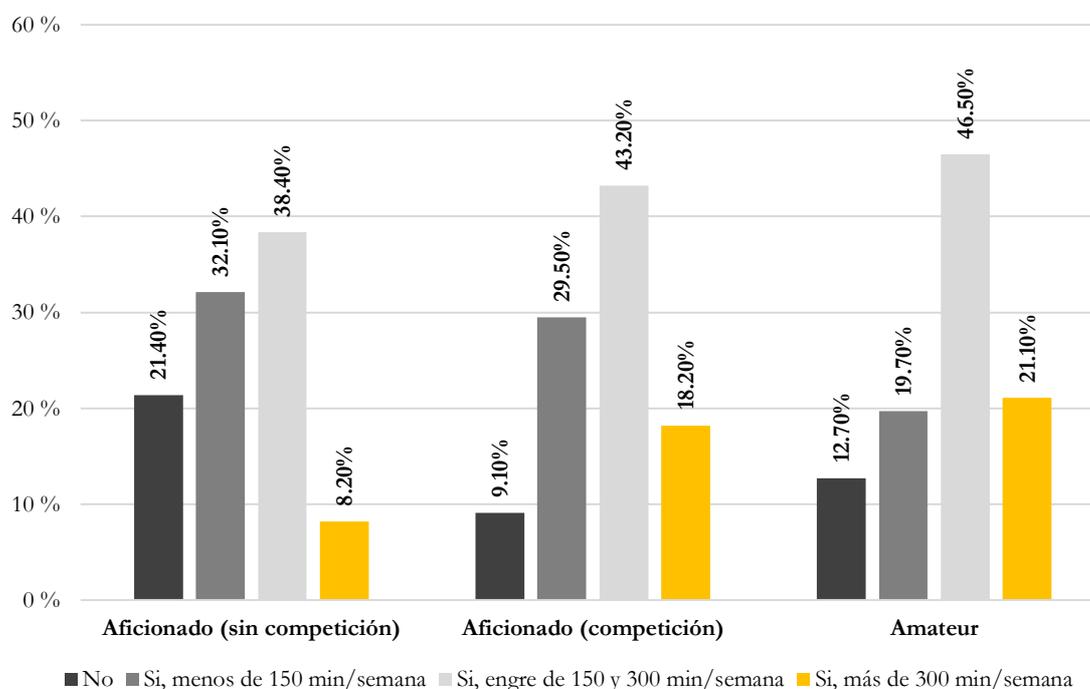


Figura 9.2.11. Distribución gráfica del nivel máximo alcanzado en competición según la práctica de AFD habitual

En cuanto a la comparativa entre la finalidad con la que se practica AFD según la AFD habitual, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$). De esta comparativa se destaca que de los directivos que practican actividad física para la preservación de la salud, el 44.4% practica entre 150 y 300 min/sem (recomendación de la OMS, para preservar la salud). Lo mismo ocurre para los directivos que practican AFD como ocupación del tiempo libre, pero en menor porcentaje (36.6%). En cambio, el 50% de los que practican AFD con finalidad competitiva, practican más de 300 min/sem.

Tabla 9.2.13. Comparativa de la finalidad con la que se practica AFD según la AFD habitual ($p=.001$)

Finalidad con la que se practica de AFD	AFD habitual				Total	
	No	Menos de 150 min/sem	Entre 150 y 300 min/sem	Más de 300 min/sem		
Preservación de la salud	Recuento	21	55	76	19	171
	% Finalidad	12.30%	32.20%	44.40%	11.10%	100.00%
	% AFD habitual	44.70%	70.50%	67.30%	52.80%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	24	23	34	12	93
	% Finalidad	25.80%	24.70%	36.60%	12.90%	100.00%
	% AFD habitual	51.10%	29.50%	30.10%	33.30%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	2	0	3	5	10
	% Finalidad	20.00%	0.00%	30.00%	50.00%	100.00%
	% AFD habitual	4.30%	0.00%	2.70%	13.90%	3.60%
Total	Recuento	47	78	113	36	274
	% Finalidad	17.20%	28.50%	41.20%	13.10%	100.00%
	% AFD habitual	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

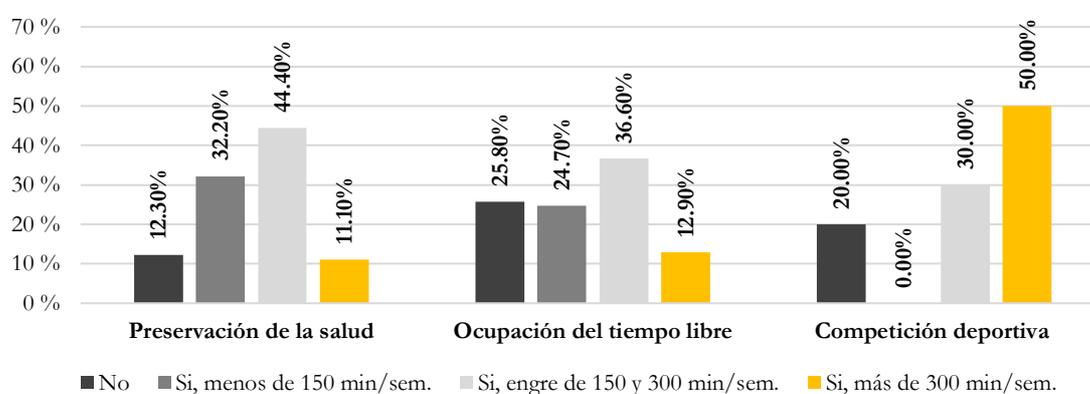


Figura 9.2.12. Distribución gráfica de la finalidad de práctica de AFD según la práctica de AFD habitual

Respecto a haber ocupado o no el puesto de capitán según la práctica de AFD habitual, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$). En este sentido, la diferencia más acusada se encuentra en el tramo temporal de práctica de AFD más alto, es decir, de los directivos que afirman haber ocupado la capitanía de algún equipo. El 23.2% de ellos practica más de 300 min/sem frente al 8.2% de los directivos que no han ocupado este puesto. Ocurre lo contrario para los directivos que no practican actualmente AFD, pues dentro del grupo de directivos que han sido capitanes, los que no practican AFD habitual

son el 14.6%, y dentro del grupo que nunca ha sido capitán, el 24.5% dice no practica habitualmente AFD.

Tabla 9.2.14. Comparativa de la ocupación del puesto de capitán según la AFD habitual ($p=.003$)

Capitán	AFD habitual				Total	
	No	Menos de 150 min/sem	Entre 150 y 300 min/sem	Más de 300 min/sem		
No	Recuento	51	59	81	17	208
	% Capitán	24.50%	28.40%	38.90%	8.20%	100.00%
	% AFD habitual	81.00%	75.60%	71.70%	47.20%	71.70%
Si	Recuento	12	19	32	19	82
	% Capitán	14.60%	23.20%	39.00%	23.20%	100.00%
	% AFD habitual	19.00%	24.40%	28.30%	52.80%	28.30%
Total	Recuento	63	78	113	36	290
	% Capitán	21.70%	26.90%	39.00%	12.40%	100.00%
	% AFD habitual	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

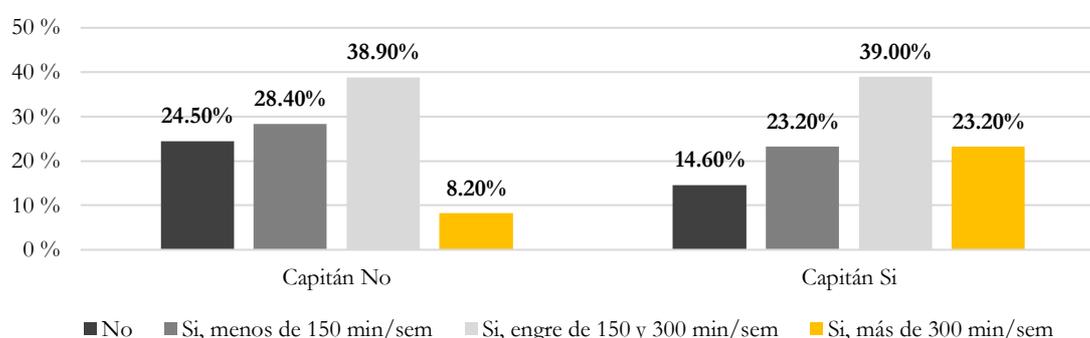


Figura 9.2.13. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según la práctica de AFD habitual

Para la comparativa de entrenador según la AFD habitual, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.010$). Se destaca que, de entre el grupo de directivos que si han sido entrenadores, los porcentajes en más de 300 min/sem. y entre 150 y 300 min/sem. son más elevados que los porcentajes para los mismos tiempos en el grupo de directivos que no han sido entrenadores. Y pasa lo contrario para los que no practican AFD habitual y menos de 150 min/sem.

Tabla 9.2.15. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según la AFD habitual ($p=.010$)

Entrenador	AFD habitual				Total	
	No	Menos de 150 min/sem	Entre 150 y 300 min/sem	Más de 300 min/sem		
No	Recuento	56	63	80	23	222
	% Entrenador	25.20%	28.40%	36.00%	10.40%	100.00%
	% AFD habitual	88.90%	80.80%	70.80%	63.90%	76.60%
Si	Recuento	7	15	33	13	68
	% Entrenador	10.30%	22.10%	48.50%	19.10%	100.00%
	% AFD habitual	11.10%	19.20%	29.20%	36.10%	23.40%
Total	Recuento	63	78	113	36	290
	% Entrenador	21.70%	26.90%	39.00%	12.40%	100.00%
	% AFD habitual	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

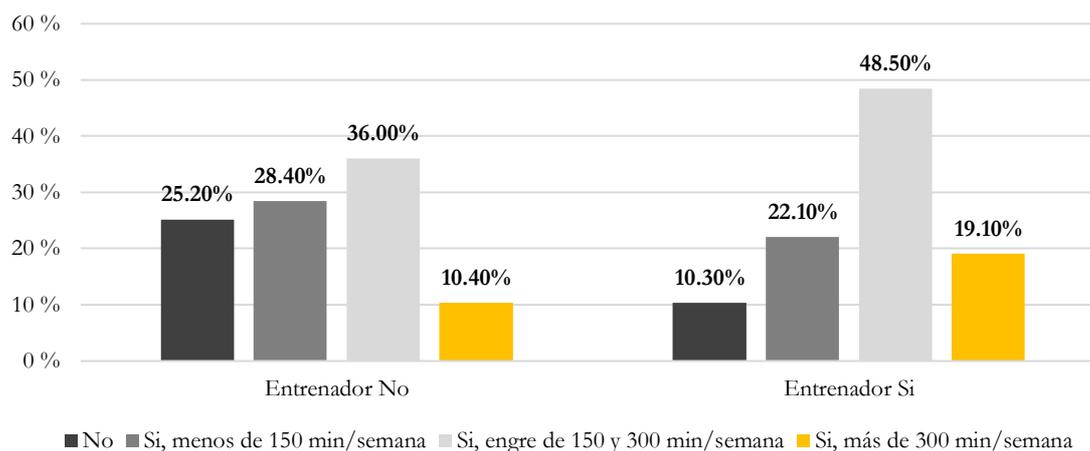


Figura 9.2.14. Distribución gráfica de la ocupación de puesto de entrenador según la práctica de AFD habitual

En la comparativa entre la autopercepción de influencia de AFD en su LiEdEx y la práctica de AFD habitual, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Se aprecia como más de la mitad (58.5%) de los directivos que consideran que no les ha influido nada la práctica de AFD, no practican habitualmente AFD. Por el contrario, los directivos que consideran que les ha influido suficiente, bastante o mucho, sitúan su porcentaje más elevado entre 150 y 300 min/sem., (como se puede observar en la tabla siguiente). Por último, otro dato a destacar es que de entre los directivos que consideran que les ha influido poco, tan solo el 1.8% practica más de 300 min/sem., frente al 25% obtenido para los directivos que consideran que les ha influido mucho.

Tabla 9.2.16. Comparativa de la autopercepción de influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la AFD habitual ($p=.000$)

Autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx	AFD habitual				Total	
	No	Menos de 150 min/sem	Entre 150 y 300 min/sem	Más de 300 min/sem		
Nada	Recuento	31	7	8	7	53
	% Autopercepción	58.50%	13.20%	15.10%	13.20%	100.00%
	% AFD habitual	49.20%	9.00%	7.10%	19.40%	18.30%
Poco	Recuento	14	21	21	1	57
	% Autopercepción	24.60%	36.80%	36.80%	1.80%	100.00%
	% AFD habitual	22.20%	26.90%	18.60%	2.80%	19.70%
Suficiente	Recuento	10	14	32	5	61
	% Autopercepción	16.40%	23.00%	52.50%	8.20%	100.00%
	% AFD habitual	15.90%	17.90%	28.30%	13.90%	21.00%
Bastante	Recuento	4	28	34	13	79
	% Autopercepción	5.10%	35.40%	43.00%	16.50%	100.00%
	% AFD habitual	6.30%	35.90%	30.10%	36.10%	27.20%
Mucho	Recuento	4	8	18	10	40
	% Autopercepción	10.00%	20.00%	45.00%	25.00%	100.00%
	% AFD habitual	6.30%	10.30%	15.90%	27.80%	13.80%
Total	Recuento	63	78	113	36	290
	% Autopercepción	21.70%	26.90%	39.00%	12.40%	100.00%
	% AFD habitual	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

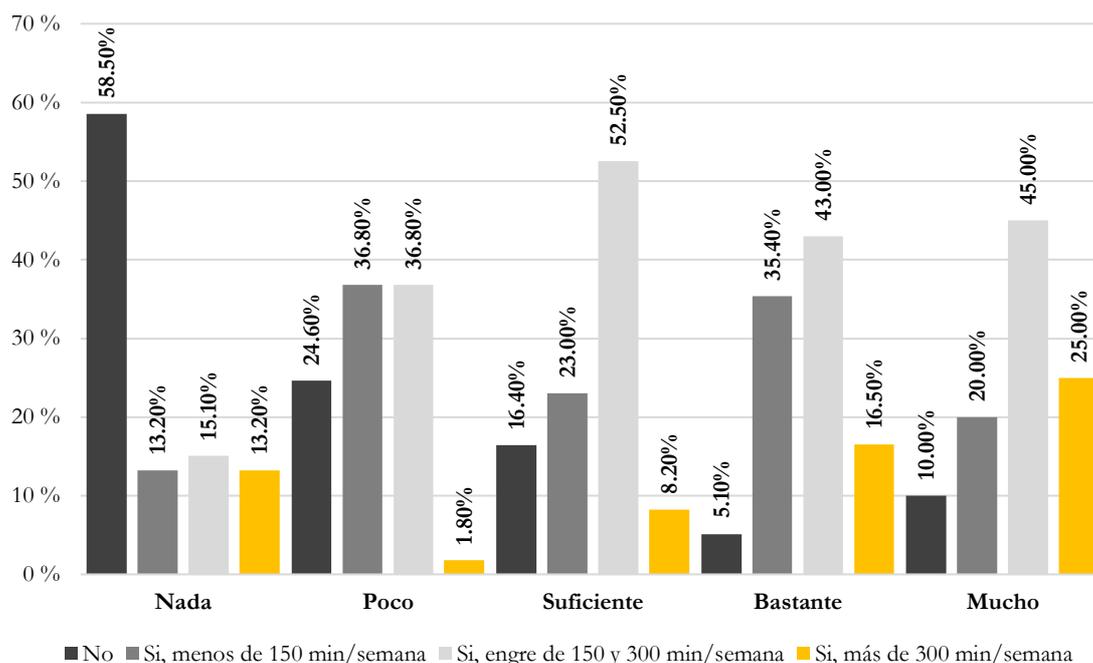


Figura 9.2.15. Distribución gráfica de autopercepción de la influencia de la AFD en su liderazgo educativo según AFD habitual

Al relacionar el tipo de AFD y la edad de inicio en la AFD se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Se destaca que la mayoría de los directivos que practican, o han practicado, AFD de equipo (64.4%) o ambas modalidades deportivas (68.8%), se iniciaron en la AFD antes de los 12 años, frente al 42.7% correspondiente a los directivos que practican AFD individual para el mismo tramo de edad de inicio.

Tabla 9.2.17. Comparativa del tipo de AFD según la edad de inicio AFD ($p=.000$)

Tipo de AFD	Edad de inicio en la AFD (años)				Total
	De los 19 en adelante	Entre los 15 y los 18	Entre los 12 y los 15	Antes de los 12	
Individual	Recuento	38	13	16	50
	% Tipo de AFD	32.50%	11.10%	13.70%	42.70%
	% Edad inicio AFD	76.00%	48.10%	39.00%	32.10%
Equipo	Recuento	4	5	7	29
	% Tipo de AFD	8.90%	11.10%	15.60%	64.40%
	% Edad inicio AFD	8.00%	18.50%	17.10%	18.60%
Ambos	Recuento	8	9	18	77
	% Tipo de AFD	7.10%	8.00%	16.10%	68.80%
	% Edad inicio AFD	16.00%	33.30%	43.90%	49.40%
Total	Recuento	50	27	41	156
	% Tipo de AFD	18.20%	9.90%	15.00%	56.90%
	% Edad inicio AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

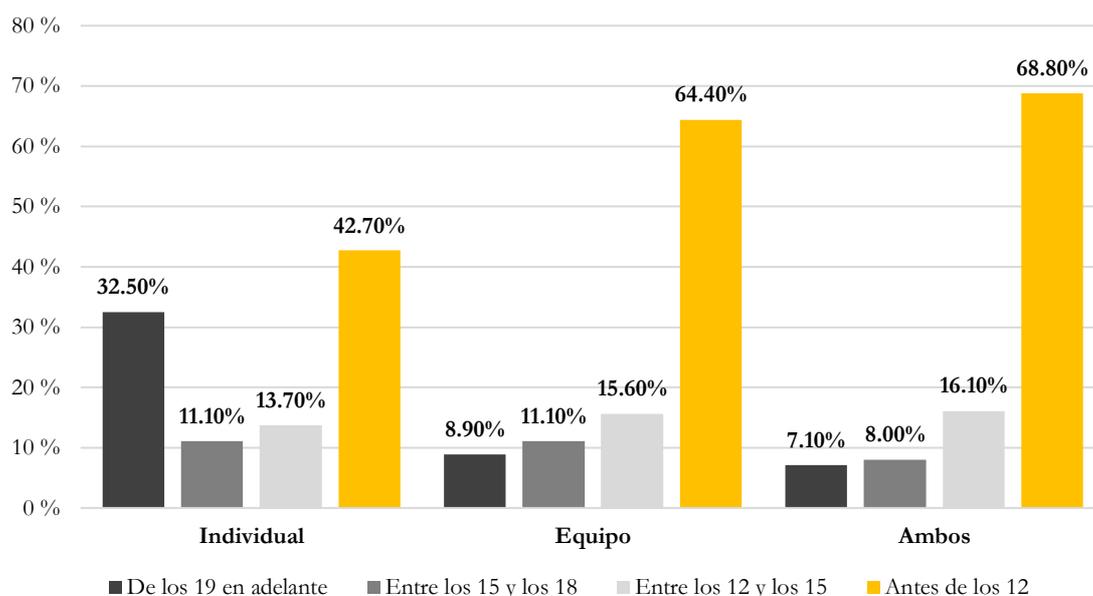


Figura 9.2.16. Distribución gráfica del tipo de AFD practicada según la edad de inicio en la AFD

En la comparativa entre el nivel máximo alcanzado en competición y la edad de inicio en la AFD se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Como se puede observar en la siguiente tabla, el 27.7% de los directivos que solo han llegado a ser aficionados sin competición, se han iniciado en la AFD de los 19 años en adelante, frente al 6.8% de los directivos que han llegado a aficionados con competición o el 4.2% de los directivos que han estado federados (amateur). Por otro lado, se destaca que la mayoría de los participantes que han practicado AFD con competición, ya sea como aficionado (72.7%) o como amateur (76.1%), se iniciaron en la AFD antes de los 12 años, frente al 44% de los directivos que se iniciaron en dicho tramo temporal.

Tabla 9.2.18. Comparativa del nivel máximo alcanzado en competición según la edad de inicio AFD ($p=.000$)

Nivel máximo de competición	Edad de inicio en la AFD (años)				Total
	De los 19 en adelante	Entre los 15 y los 18	Entre los 12 y los 15	Antes de los 12	
Aficionado sin competición	Recuento	44	20	25	70
	% Nivel máximo en competición	27.70%	12.60%	15.70%	44.00%
	% Edad inicio AFD	88.00%	74.10%	61.00%	44.90%
Aficionado con competición	Recuento	3	3	6	32
	% Nivel máximo en competición	6.80%	6.80%	13.60%	72.70%
	% Edad inicio AFD	6.00%	11.10%	14.60%	20.50%
Amateur	Recuento	3	4	10	54
	% Nivel máximo en competición	4.20%	5.60%	14.10%	76.10%
	% Edad inicio AFD	6.00%	14.80%	24.40%	34.60%
Total	Recuento	50	27	41	156
	% Nivel máximo en competición	18.20%	9.90%	15.00%	56.90%
	% Edad inicio AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

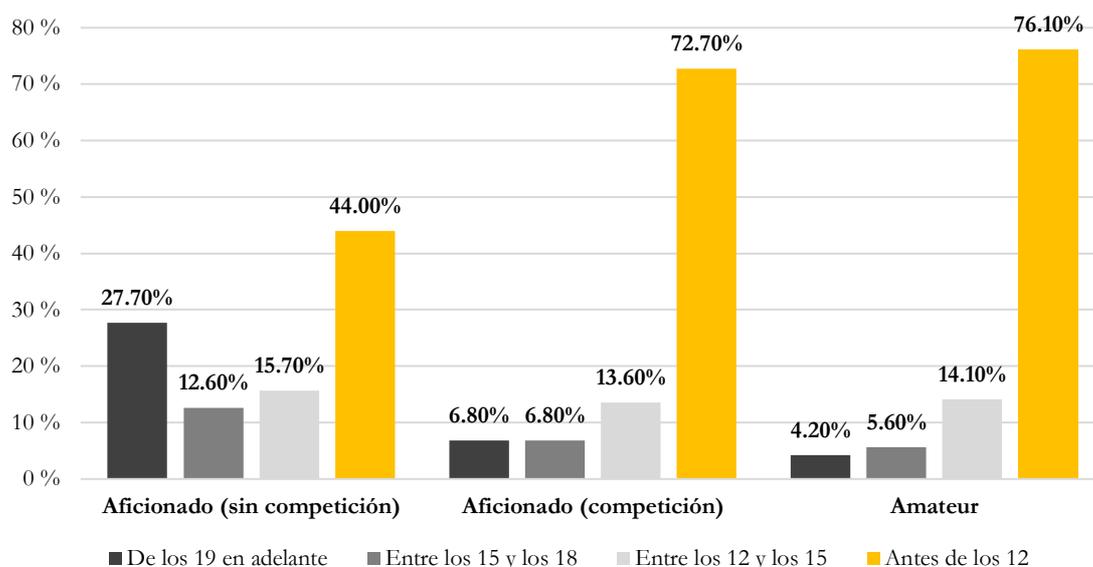


Figura 9.2.17. Distribución gráfica nivel máximo alcanzado en competición según la edad de inicio en la AFD

Cuando se relaciona la finalidad con la que se practica AFD con la edad de inicio de AFD, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.552$) (Tabla A.11.2, Anexo 11).

Respecto a la ocupación del puesto de capitán según la edad de inicio en la AFD, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Estas vienen propiciadas en el tramo de edad de inicio de antes de los 12 años, ya que el 79.3% de los que afirman haber ocupado el rol de capitán se iniciaron en esta franja de edad, frente al 47.4% para el mismo tramo de edad que niega haber ocupado dicho puesto. Además, el 25.5% de los directivos que no han ocupado nunca el puesto de capitán, se iniciaron en la AFD de los 19 en adelante, frente a los que si han ocupado dicho puesto que para ese tramo de edad tan solo son un 1.2%.

Tabla 9.2.19. Comparativa la ocupación del puesto de capitán según la edad de inicio AFD ($p=.000$)

Capitán		Edad de inicio en la AFD (años)				Total
		De los 19 en adelante	Entre los 15 y los 18	Entre los 12 y los 15	Antes de los 12	
No	Recuento	49	24	28	91	192
	% Capitán	25.50%	12.50%	14.60%	47.40%	100.00%
	% Edad inicio AFD	98.00%	88.90%	68.30%	58.30%	70.10%
Si	Recuento	1	3	13	65	82
	% Capitán	1.20%	3.70%	15.90%	79.30%	100.00%
	% Edad inicio AFD	2.00%	11.10%	31.70%	41.70%	29.90%
Total	Recuento	50	27	41	156	274
	% Capitán	18.20%	9.90%	15.00%	56.90%	100.00%
	% Edad inicio AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

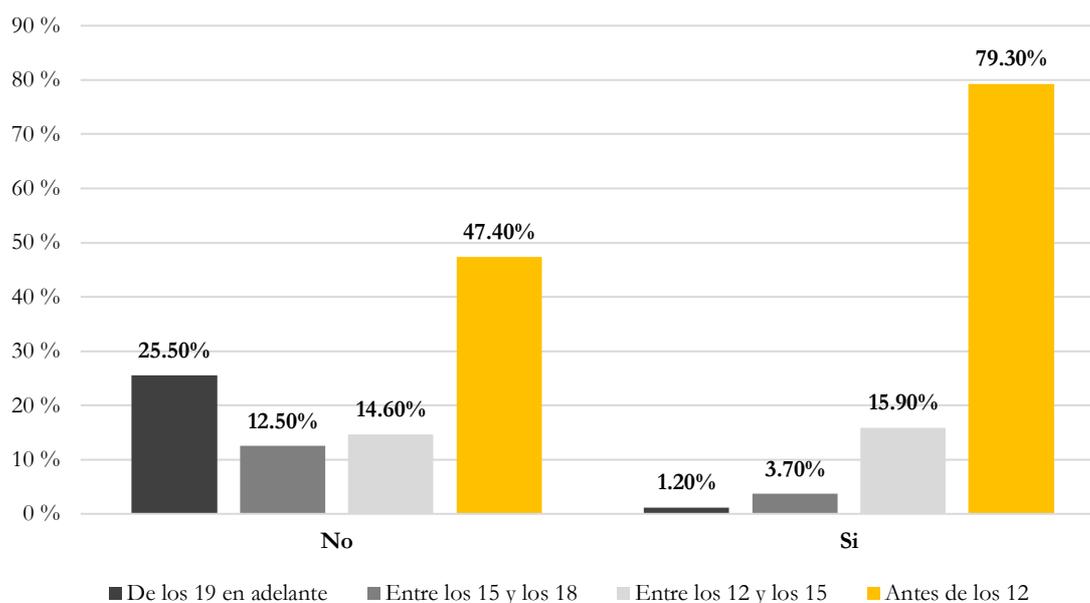


Figura 9.2.18. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según la edad de inicio en la AFD

Respecto a la comparativa entre la ocupación del puesto de entrenador según la edad de inicio de AFD se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$). Al igual que en el análisis anterior, la diferencia más amplia se obtiene en el tramo de edad de inicio de antes de los 12 años, pues el 75% de los que afirman haber sido entrenadores se iniciaron en este tramo de edad, frente al 51% para el mismo tramo de edad que no lo han sido. Además, el 23.3 % de los participantes que no han sido entrenadores se iniciaron en la AFD de los 19 años en adelante frente a los que si lo han sido, que para este tramo de edad de inicio, tan solo son un 5.9%.

Tabla 9.2.20. Comparativa la ocupación del puesto de entrenador según la edad de inicio AFD ($p=.001$)

Entrenador		Edad de inicio en la AFD (años)				Total
		De los 19 en adelante	Entre los 15 y los 18	Entre los 12 y los 15	Antes de los 12	
No	Recuento	46	25	30	105	206
	% Entrenador	22.30%	12.10%	14.60%	51.00%	100.00%
	% Edad inicio AFD	92.00%	92.60%	73.20%	67.30%	75.20%
Si	Recuento	4	2	11	51	68
	% Entrenador	5.90%	2.90%	16.20%	75.00%	100.00%
	% Edad inicio AFD	8.00%	7.40%	26.80%	32.70%	24.80%
Total	Recuento	50	27	41	156	274
	% Entrenador	18.20%	9.90%	15.00%	56.90%	100.00%
	% Edad inicio AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

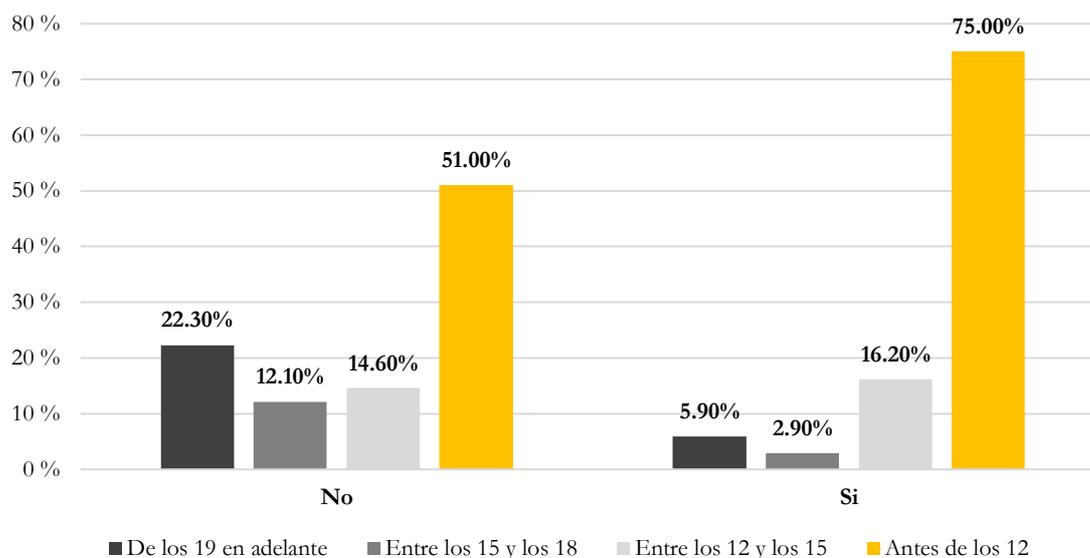


Figura 9.2.19. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según la edad de inicio en la AFD

En cuanto a la comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo exitoso que ejercen según la edad de inicio en la AFD, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). La principal diferencia se encuentra en el tramo de edad de inicio en la AFD de los 19 años en adelante, pues el 40.5% de los directivos que consideran que no les ha influido nada se iniciaron en este tramo de edad, frente al 13.9% que les ha repercutido bastante, y a la ausencia de directivos que consideran que les ha influido mucho.

Como se puede observar en la figura 9.2.20., se observa para este tramo de edad (de los 19 en adelante) un descenso de porcentaje desde la consideración de nada a mucho. Sucede lo contrario con el tramo de edad de inicio de antes de los 12 años, pues en la misma gráfica citada, se observa una línea ascendente en el porcentaje desde los directivos que consideran que la AFD les ha influido mucho en su práctica de liderazgo hasta los que dicen que no les ha influido nada. En este sentido, el 43.2% de los directivos que consideran que la práctica de AFD no les ha influido nada en su liderazgo se inician en la AFD antes de los 12 años, frente al 75% de los directivos que consideran que les ha influido mucho para el mismo tramo de edad.

Tabla 9.2.21. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la edad de inicio AFD ($p=.000$)

Entrenador		Edad de inicio en la AFD (años)				Total
		De los 19 en adelante	Entre los 15 y los 18	Entre los 12 y los 15	Antes de los 12	
Nada	Recuento	15	2	4	16	37
	% Autopercepción	40.50%	5.40%	10.80%	43.20%	100.00%
	% Edad inicio AFD	30.00%	7.40%	9.80%	10.30%	13.50%
Poco	Recuento	13	4	14	26	57
	% Autopercepción	22.80%	7.00%	24.60%	45.60%	100.00%
	% Edad inicio AFD	26.00%	14.80%	34.10%	16.70%	20.80%
Suficiente	Recuento	11	9	6	35	61
	% Autopercepción	18.00%	14.80%	9.80%	57.40%	100.00%
	% Edad inicio AFD	22.00%	33.30%	14.60%	22.40%	22.30%
Bastante	Recuento	11	5	14	49	79
	% Autopercepción	13.90%	6.30%	17.70%	62.00%	100.00%
	% Edad inicio AFD	22.00%	18.50%	34.10%	31.40%	28.80%
Mucho	Recuento	0	7	3	30	40
	% Autopercepción	0.00%	17.50%	7.50%	75.00%	100.00%
	% Edad inicio AFD	0.00%	25.90%	7.30%	19.20%	14.60%
Total	Recuento	50	27	41	156	274
	% Autopercepción	18.20%	9.90%	15.00%	56.90%	100.00%
	% Edad inicio AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

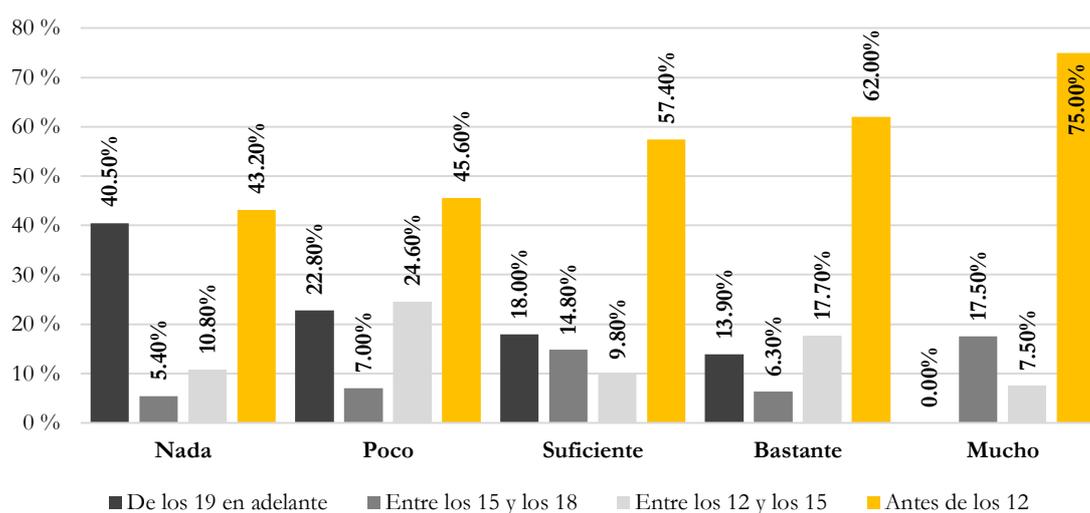
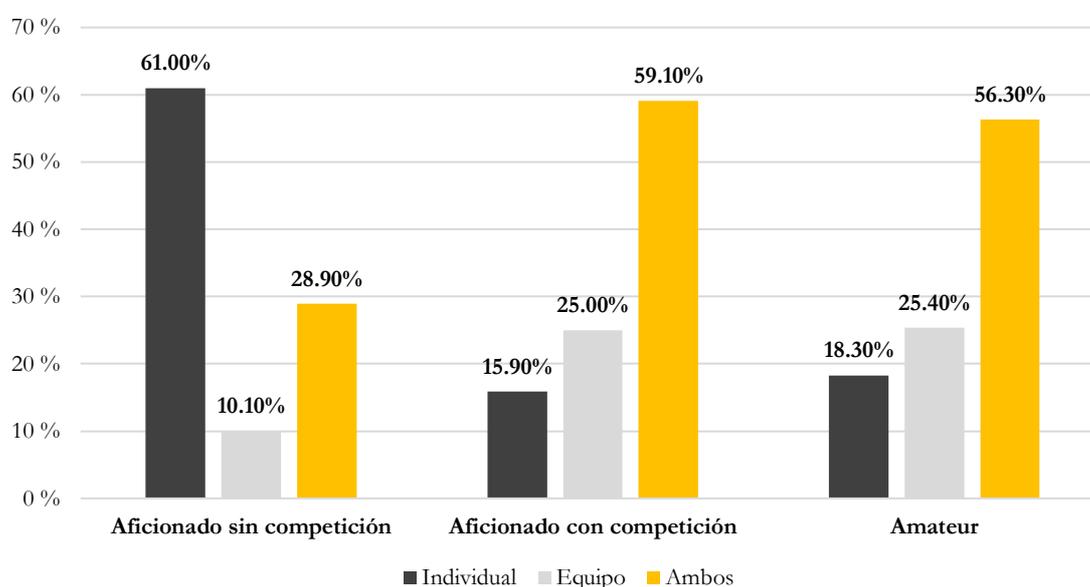


Figura 9.2.20. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la edad de inicio en la AFD

De la comparativa entre el nivel máximo alcanzado de competición según el tipo de AFD practicado, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). En primer lugar, de los directivos que han practicado AFD sin competición, el 61% ha practicado AFD de tipo individual, frente a los que han practicado AFD con competición ya sea como aficionado (15.9%) o como amateur (18.3%) para el mismo tipo de AFD. Por el contrario, para los participantes que han practicado AFD con competición (aficionado y amateur), su porcentaje más elevado se encuentra en ambos tipos de AFD (59.1% y 56.3% respectivamente) frente al 28.9% de los directivos que han practicado AFD sin competición.

Tabla 9.2.22. Comparativa del nivel máximo alcanzado en competición según el tipo de AFD ($p=.000$)

Nivel máximo de competición	Tipo de AFD				
	Individual	Equipo	Ambos	Total	
Aficionado sin competición	Recuento	97	16	46	159
	% Nivel máximo en competición	61.00%	10.10%	28.90%	100.00%
	% Tipo de AFD	82.90%	35.60%	41.10%	58.00%
Aficionado con competición	Recuento	7	11	26	44
	% Nivel máximo en competición	15.90%	25.00%	59.10%	100.00%
	% Tipo de AFD	6.00%	24.40%	23.20%	16.10%
Amateur	Recuento	13	18	40	71
	% Nivel máximo en competición	18.30%	25.40%	56.30%	100.00%
	% Tipo de AFD	11.10%	40.00%	35.70%	25.90%
Total	Recuento	117	45	112	274
	% Nivel máximo en competición	42.70%	16.40%	40.90%	100.00%
	% Tipo de AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

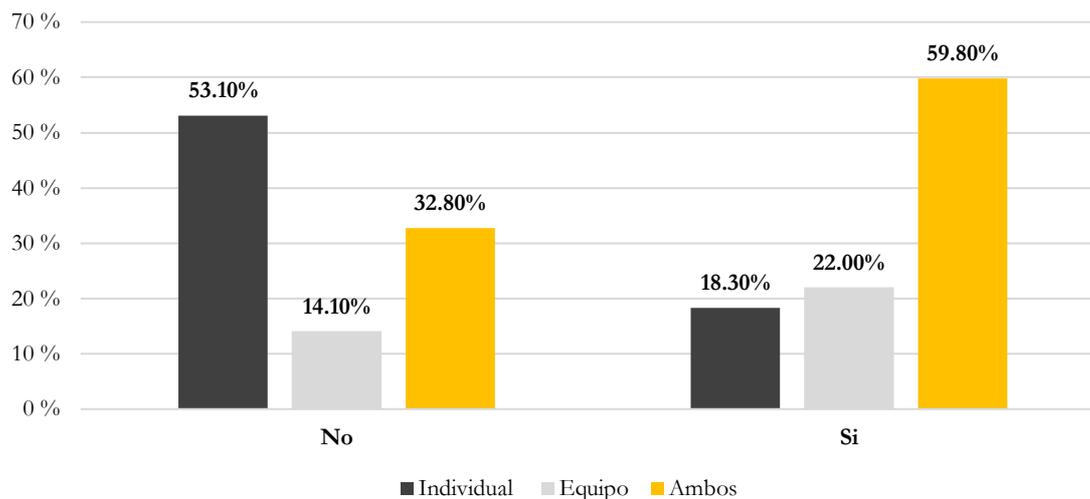
**Figura 9.2.21. Distribución gráfica del nivel máximo alcanzado en competición según el tipo de AFD**

En la relación de la finalidad con la que se practica AFD según el tipo de AFD, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.068$) (Tabla A.11.3., Anexo 11).

Al relacionar la ocupación del puesto de capitán con el tipo de AFD, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Se observa que el porcentaje más alto de los directivos que afirman haber sido capitanes se encuentra en ambos tipos de deporte (59.8%). Por el contrario, el porcentaje más alto de los directivos que niegan haber sido capitanes, se encuentra en AFD individual (53.1%).

Tabla 9.2.23. Comparativa de la ocupación del puesto de capitán según el tipo de AFD ($p=.000$)

Capitán		Tipo de AFD			Total
		Individual	Equipo	Ambos	
No	Recuento	102	27	63	192
	% Capitán	53.10%	14.10%	32.80%	100.00%
	% Tipo de AFD	87.20%	60.00%	56.30%	70.10%
Si	Recuento	15	18	49	82
	% Capitán	18.30%	22.00%	59.80%	100.00%
	% Tipo de AFD	12.80%	40.00%	43.80%	29.90%
Total	Recuento	117	45	112	274
	% Capitán	42.70%	16.40%	40.90%	100.00%
	% Tipo de AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

**Figura 9.2.22. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según el tipo de AFD**

En la relación entre la ocupación del puesto de entrenador según el tipo de AFD, se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$). Al igual que para el caso anterior, los directivos que niegan haber sido entrenadores, se posicionan en su mayoría en AFD individual (49%), frente a los que si han sido entrenadores cuyo porcentaje más elevado se encuentra en la tipología de ambos (54.4%).

Tabla 9.2.24. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según el tipo de AFD ($p=.001$)

Entrenador		Tipo de AFD			Total
		Individual	Equipo	Ambos	
No	Recuento	101	30	75	206
	% Capitán	49.00%	14.60%	36.40%	100.00%
	% Tipo de AFD	86.30%	66.70%	67.00%	75.20%
Si	Recuento	16	15	37	68
	% Capitán	23.50%	22.10%	54.40%	100.00%
	% Tipo de AFD	13.70%	33.30%	33.00%	24.80%
Total	Recuento	117	45	112	274
	% Capitán	42.70%	16.40%	40.90%	100.00%
	% Tipo de AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

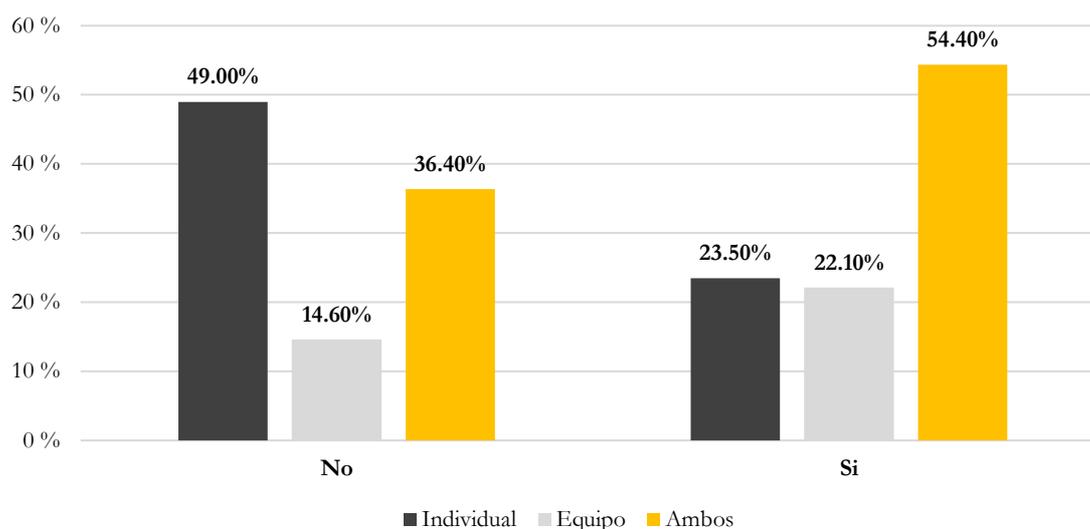


Figura 9.2.23. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según el tipo de AFD

Respecto a la comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx según el tipo de AFD, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.006$). Se destaca que para los que consideran que la AFD les ha influido nada o poco en su liderazgo, mayoritariamente han practicado AFD individual (51.4% y 63.2%). En cambio, desde los que consideran que les ha influido suficiente, hasta los que creen que le ha influido mucho, mayoritariamente, han practicado ambos tipos de AFD (suficiente: 44.3%, bastante 41.8% y mucho 62.5%). Es destacable también que, de entre los directivos que dicen haber practicado únicamente AFD de equipo, sus porcentajes más altos se agrupan en suficiente (28.9%) y bastante (33.3%).

Tabla 9.2.25. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según el tipo de AFD ($p=.006$)

Entrenador		Tipo de AFD			Total
		Individual	Equipo	Ambos	
Nada	Recuento	19	5	13	37
	% Capitán	51.40%	13.50%	35.10%	100.00%
	% Tipo de AFD	16.20%	11.10%	11.60%	13.50%
Poco	Recuento	36	7	14	57
	% Capitán	63.20%	12.30%	24.60%	100.00%
	% Tipo de AFD	30.80%	15.60%	12.50%	20.80%
Suficiente	Recuento	21	13	27	61
	% Capitán	34.40%	21.30%	44.30%	100.00%
	% Tipo de AFD	17.90%	28.90%	24.10%	22.30%
Bastante	Recuento	31	15	33	79
	% Capitán	39.20%	19.00%	41.80%	100.00%
	% Tipo de AFD	26.50%	33.30%	29.50%	28.80%
Mucho	Recuento	10	5	25	40
	% Capitán	25.00%	12.50%	62.50%	100.00%
	% Tipo de AFD	8.50%	11.10%	22.30%	14.60%
Total	Recuento	117	45	112	274
	% Capitán	42.70%	16.40%	40.90%	100.00%
	% Tipo de AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

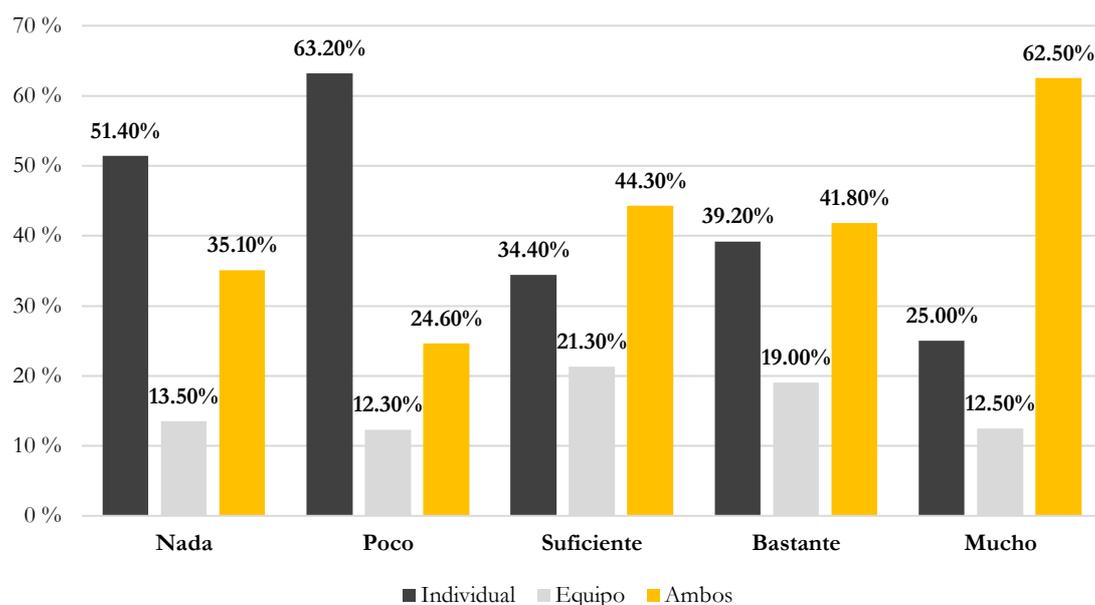


Figura 9.2.24. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según el tipo de AFD

En la relación entre la finalidad con la que se practica AFD y el nivel máximo alcanzado en competición, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). En este sentido cabe destacar que tanto para el grupo de directivos que tiene como finalidad la preservación de la salud como la ocupación del tiempo libre, son mayoritariamente aficionados sin competición (60.2% para ambos casos), en cambio, de los directivos que señalan como finalidad principal la competición deportiva el 90% han alcanzado el nivel de amateur.

Tabla 9.2.26. Comparativa de la finalidad con la que se practica AFD según el nivel máximo alcanzado en competición ($p=.000$)

Finalidad	Nivel máximo alcanzado en competición				
	Aficionado sin competición	Aficionado con competición	Amateur	Total	
Preservación de la salud	Recuento	103	26	42	171
	% Finalidad	60.20%	15.20%	24.60%	100.00%
	% Nivel competición	64.80%	59.10%	59.20%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	56	17	20	93
	% Finalidad	60.20%	18.30%	21.50%	100.00%
	% Nivel competición	35.20%	38.60%	28.20%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	0	1	9	10
	% Finalidad	0.00%	10.00%	90.00%	100.00%
	% Nivel competición	0.00%	2.30%	12.70%	3.60%
Total	Recuento	159	44	71	274
	% Finalidad	58.00%	16.10%	25.90%	100.00%
	% Nivel competición	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

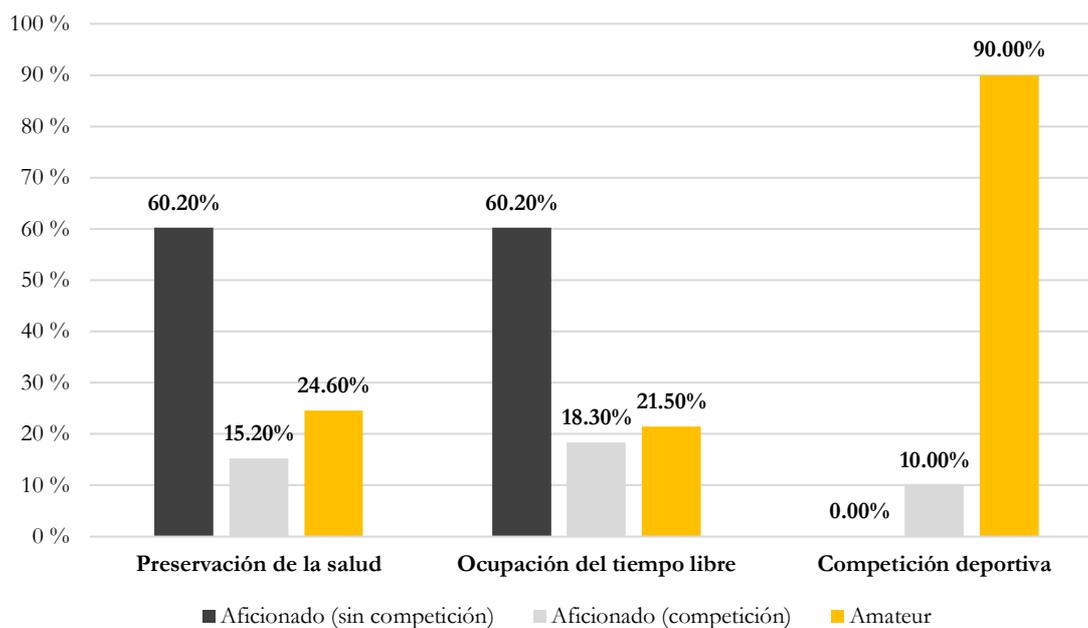


Figura 9.2.25. Distribución gráfica de la finalidad con la que se practica AFD según el nivel máximo alcanzado en competición

En lo que respecta a la ocupación del puesto de capitán según el nivel máximo alcanzado en competición, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). En este sentido, se destaca que el 71.9% de los directivos que niegan haber ocupado dicho puesto alcanzan el nivel de aficionado sin competición. En cambio, el 57.5% de los directivos que han sido capitanes en algún momento, han estado federados en algún momento (amateur).

Tabla 9.2.27. Comparativa de la ocupación del puesto de capitán según el nivel máximo alcanzado en competición ($p=.000$)

Capitán	Nivel máximo alcanzado en competición				
	Aficionado sin competición	Aficionado con competición	Amateur	Total	
No	Recuento	138	30	24	192
	% Capitán	71.90%	15.60%	12.50%	100.00%
	% Nivel competición	86.80%	68.20%	33.80%	70.10%
Si	Recuento	21	14	47	82
	% Capitán	25.60%	17.10%	57.30%	100.00%
	% Nivel competición	13.20%	31.80%	66.20%	29.90%
Total	Recuento	159	44	71	274
	% Capitán	58.00%	16.10%	25.90%	100.00%
	% Nivel competición	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

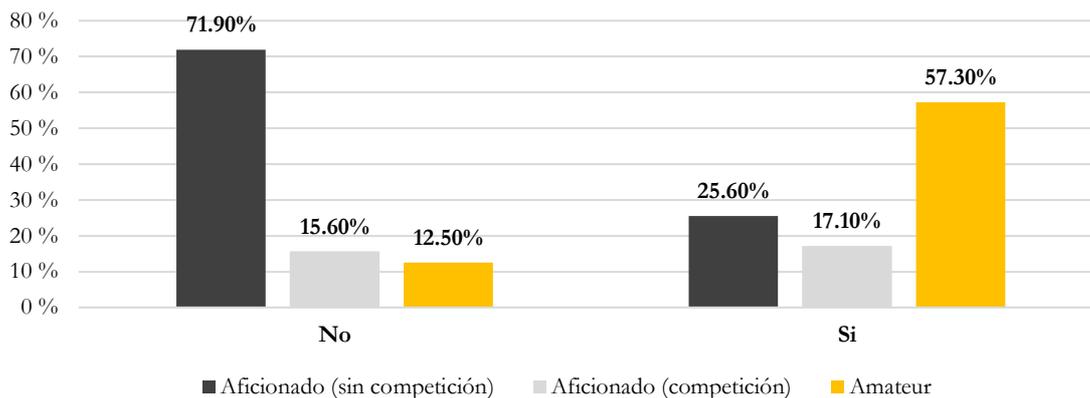


Figura 9.2.26. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según el nivel máximo alcanzado en competición

Al igual que en el caso anterior aparecen diferencias significativas ($p=.000$), los directivos que nunca han sido entrenadores, en su mayoría han sido o son aficionados sin competición (69.9%), en cambio, el 61.8% de los directivos que afirman haber ejercido de entrenador, han estado federados (amateur).

Tabla 9.2.28. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según el nivel máximo alcanzado en competición ($p=.000$)

Entrenador		Nivel máximo alcanzado en competición			Total
		Aficionado sin competición	Aficionado con competición	Amateur	
No	Recuento	144	33	29	206
	% Entrenador	69.90%	16.00%	14.10%	100.00%
	% Nivel competición	90.60%	75.00%	40.80%	75.20%
Si	Recuento	15	11	42	68
	% Entrenador	22.10%	16.20%	61.80%	100.00%
	% Nivel competición	9.40%	25.00%	59.20%	24.80%
Total	Recuento	159	44	71	274
	% Entrenador	58.00%	16.10%	25.90%	100.00%
	% Nivel competición	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

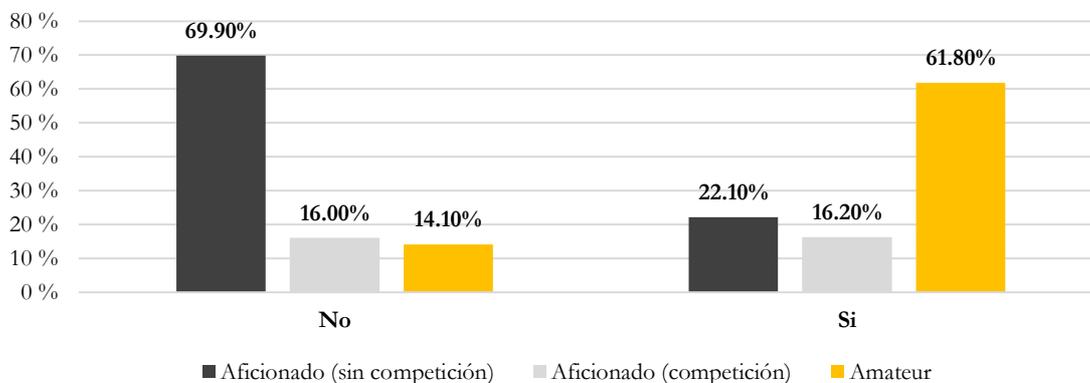


Figura 9.2.27. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según el nivel máximo alcanzado en competición

En cuanto a la comparativa entre la autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx según el nivel máximo alcanzado en competición se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). En este sentido se destaca que el 89.2% de los directivos que consideran que la práctica de AFD no les ha influido nada en su desarrollo como líderes educativos, han llegado al nivel de aficionado sin competición. En cambio, el 65% de los directivos que consideran que la práctica de AFD les ha influido mucho en su labor como líderes educativos han llegado a amateur. En la figura 9.2.28, se puede observar cómo a medida que la influencia de la práctica de AFD es mayor, los aficionados sin competición van disminuyendo. Por el contrario, a medida que la influencia de la práctica de AFD en el liderazgo es mayor, el porcentaje de amateurs aumenta.

Tabla 9.2.29. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según el nivel máximo alcanzado en competición ($p=.000$)

Autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx	Nivel máximo alcanzado en competición				
	Aficionado sin competición	Aficionado con competición	Amateur	Total	
Nada	Recuento	33	3	1	37
	% Autopercepción	89.20%	8.10%	2.70%	100.00%
	% Nivel competición	20.80%	6.80%	1.40%	13.50%
Poco	Recuento	47	6	4	57
	% Autopercepción	82.50%	10.50%	7.00%	100.00%
	% Nivel competición	29.60%	13.60%	5.60%	20.80%
Suficiente	Recuento	35	14	12	61
	% Autopercepción	57.40%	23.00%	19.70%	100.00%
	% Nivel competición	22.00%	31.80%	16.90%	22.30%
Bastante	Recuento	34	17	28	79
	% Autopercepción	43.00%	21.50%	35.40%	100.00%
	% Nivel competición	21.40%	38.60%	39.40%	28.80%
Mucho	Recuento	10	4	26	40
	% Autopercepción	25.00%	10.00%	65.00%	100.00%
	% Nivel competición	6.30%	9.10%	36.60%	14.60%
Total	Recuento	159	44	71	274
	% Autopercepción	58.00%	16.10%	25.90%	100.00%
	% Nivel competición	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

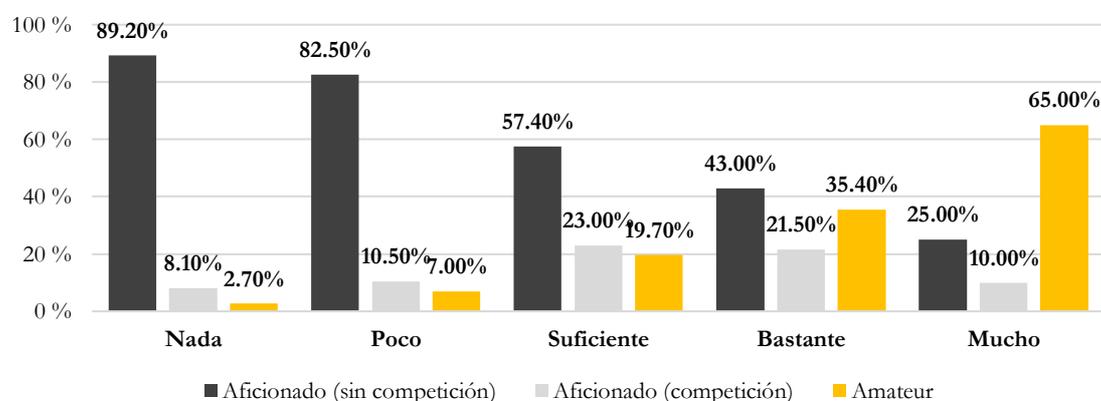


Figura 9.2.28. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según el nivel máximo alcanzado en competición

Si se compara la ocupación del puesto de capitán con la finalidad con la que se practica AFD, aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.011$). Estas se encuentra en el grupo de directivos que practican AFD con la finalidad competitiva, pues el 70% de ellos han ocupado el puesto de capitán frente al 30% que no. Como se puede observar en la figura siguiente, tanto para el sí como para el no, las gráficas son muy parecidas, la diferencia entre ambas es que en el caso de los que, si han sido capitanes, los directivos que practican AFD con finalidad de competición deportiva y de ocupación del tiempo libre, sube más que para los que no han sido capitanes.

Tabla 9.2.30. Comparativa de la ocupación del puesto de capitán según la finalidad de práctica de AFD ($p=.011$)

Capitán		Finalidad de práctica de AFD			Total
		Preservación de la salud	Ocupación del tiempo libre	Competición deportiva	
No	Recuento	126	63	3	192
	% Capitán	65.60%	32.80%	1.60%	100.00%
	% Finalidad	73.70%	67.70%	30.00%	70.10%
Si	Recuento	45	30	7	82
	% Capitán	54.90%	36.60%	8.50%	100.00%
	% Finalidad	26.30%	32.30%	70.00%	29.90%
Total	Recuento	171	93	10	274
	% Capitán	62.40%	33.90%	3.60%	100.00%
	% Finalidad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

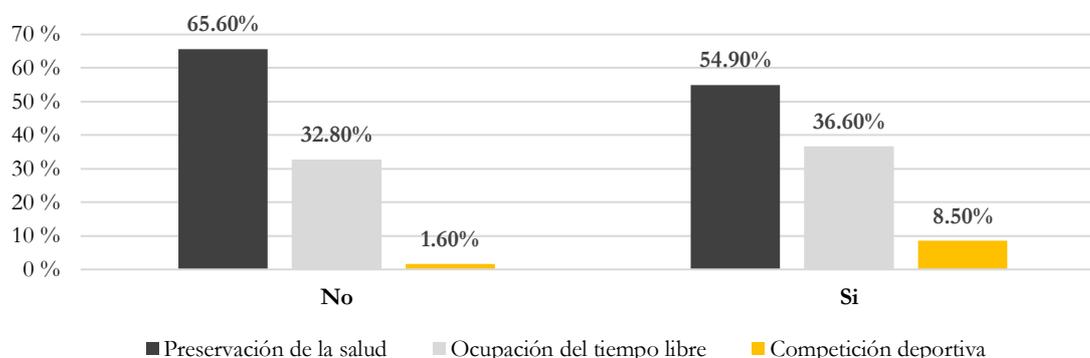


Figura 9.2.29. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán según la finalidad con la que se practica AFD

En la comparativa entre la ocupación del puesto de entrenador y la finalidad con la que se practica AFD se encuentran diferencias significativas ($p=.000$). La diferencia se encuentra en la finalidad de competición deportiva, pues el 11.8% de los directivos que han sido entrenadores han practicado AFD con esta finalidad, frente al 1% de los directivos que no ha sido entrenador nunca y practican AFD con finalidad competitiva, tal y como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla 9.2.31. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según la finalidad de práctica de AFD
($p=.000$)

Entrenador		Finalidad de práctica de AFD			Total
		Preservación de la salud	Ocupación del tiempo libre	Competición deportiva	
No	Recuento	132	72	2	206
	% Entrenador	64.10%	35.00%	1.00%	100.00%
	% Finalidad	77.20%	77.40%	20.00%	75.20%
Si	Recuento	39	21	8	68
	% Entrenador	57.40%	30.90%	11.80%	100.00%
	% Finalidad	22.80%	22.60%	80.00%	24.80%
Total	Recuento	171	93	10	274
	% Entrenador	62.40%	33.90%	3.60%	100.00%
	% Finalidad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

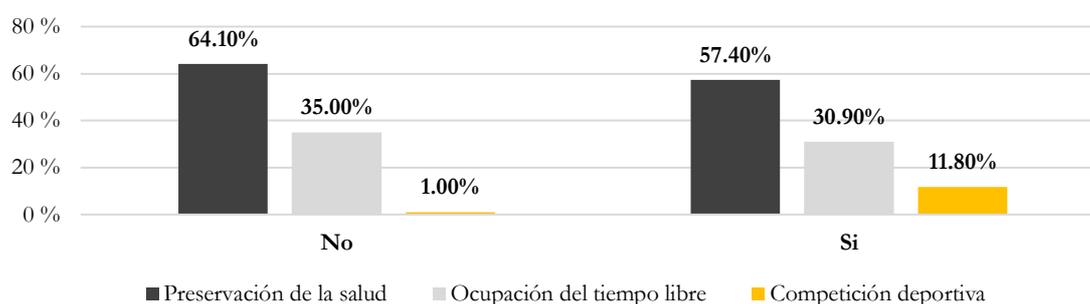


Figura 9.2.30. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según la finalidad con la que se practica AFD

Comparando la auto percepción de la influencia de la AFD en el propio LiEdEx en función de la finalidad con la que se practica AFD, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.071$) (Tabla A.11.4., Anexo 11).

Para la relación entre la ocupación del puesto de entrenador según haber sido capitán, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). El 83.3% de los directivos que no han ocupado el puesto de entrenador tampoco lo han hecho como capitanes, por el contrario, el 66.2% de los directivos que han ejercido como entrenadores, también lo han hecho como capitán.

Tabla 9.2.32. Comparativa de la ocupación del puesto de entrenador según la ocupación del puesto de capitán ($p=.000$)

Entrenador		Capitán		Total
		No	Si	
No	Recuento	185	37	222
	% Entrenador	83.30%	16.70%	100.00%
	% Capitán	88.90%	45.10%	76.60%
Si	Recuento	23	45	68
	% Entrenador	33.80%	66.20%	100.00%
	% Capitán	11.10%	54.90%	23.40%
Total	Recuento	208	82	290
	% Entrenador	71.70%	28.30%	100.00%
	% Capitán	100.00%	100.00%	100.00%

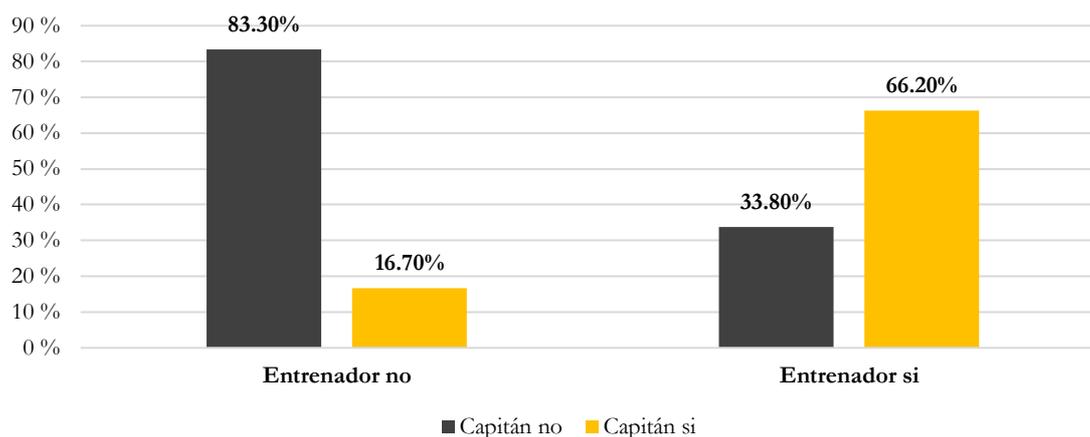


Figura 9.2.31. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador según la ocupación del puesto de capitán

Al relacionar la autopercepción de influencia de la AFD en el LiEdEx con la ocupación del puesto de capitán, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Estas vienen determinadas por los directivos que consideran que no les ha influido nada, pues de entre ellos, el 94.2% no han sido capitán en ningún momento, por el contrario, para los directivos que consideran que le ha influido mucho, el 65% de ellos han ocupado en, algún momento, el puesto de capitán. En la figura siguiente, se puede observar cómo el porcentaje de directivos que no han sido capitán va disminuyendo a medida que aumenta la creencia de la influencia de la AFD en el LiEdEx. Y, por el contrario, se observa cómo el porcentaje de directivos que si han ejercido como capitán, aumenta a medida que se incrementa la creencia de influencia de la AFD en el LiEdEx.

Tabla 9.2.33. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la ocupación del puesto de capitán ($p=.000$)

Autopercepción	Capitán			
	No	Si	Total	
Nada	Recuento	49	3	52
	% Autopercepción	94.20%	5.80%	100.00%
	% Capitán	23.60%	3.70%	17.90%
Poco	Recuento	49	8	57
	% Autopercepción	86.00%	14.00%	100.00%
	% Capitán	23.60%	9.80%	19.70%
Suficiente	Recuento	48	13	61
	% Autopercepción	78.70%	21.30%	100.00%
	% Capitán	23.10%	15.90%	21.00%
Bastante	Recuento	48	32	80
	% Autopercepción	60.00%	40.00%	100.00%
	% Capitán	23.10%	39.00%	27.60%
Mucho	Recuento	14	26	40
	% Autopercepción	35.00%	65.00%	100.00%
	% Capitán	6.70%	31.70%	13.80%
Total	Recuento	208	82	290
	% Autopercepción	71.70%	28.30%	100.00%
	% Capitán	100.00%	100.00%	100.00%

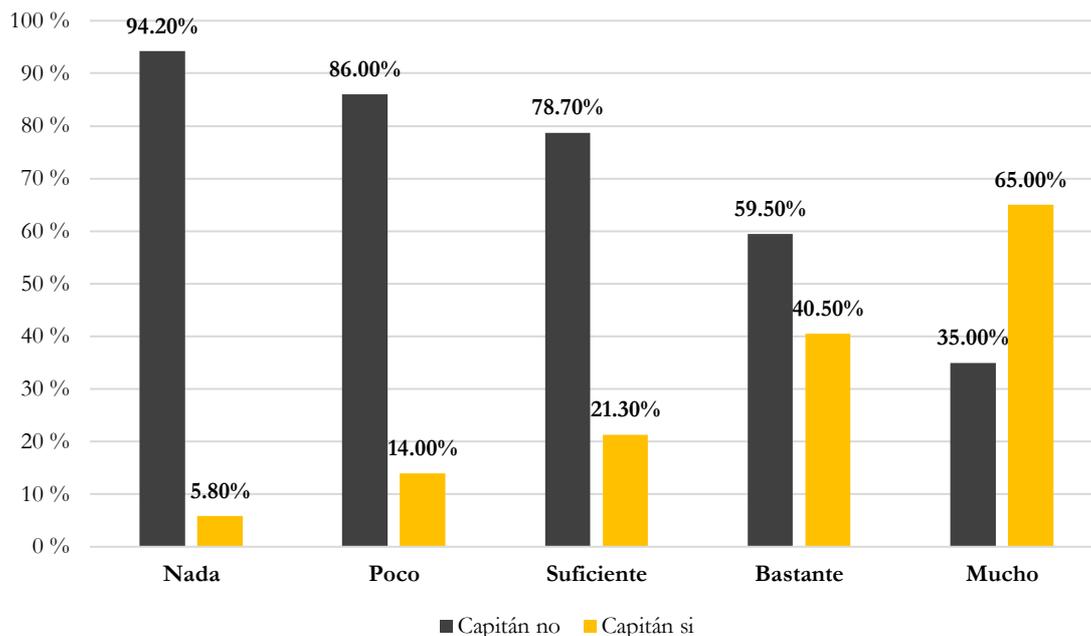


Figura 9.2.32. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la ocupación del puesto de capitán

En el caso de la comparativa entre la autopercepción de influencia de la AFD en el LiEdEx en función de si ha sido entrenador, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). La diferencia más amplia se encuentra en los directivos que consideran que no les ha influido nada la AFD en su LiEdEx, pues el 100% de ellos no han ejercido como entrenadores nunca.

En cambio, de los directivos que consideran que les ha influido mucho, más de la mitad (55%) han sido en algún momento entrenadores. En la figura 8.2.48., al igual que en la figura anterior, se observa un declive del porcentaje de directivos que no han ejercido de entrenadores a medida que aumenta la autopercepción positiva de influencia de la AFD en el LiEdEx. Ocurre al contrario cuando si se ha sido entrenador, pues el porcentaje de directivos que han sido entrenadores aumenta a medida que se avanza hacia la influencia positiva de la AFD en el LiEdEx.

Tabla 9.2.34. Comparativa de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la ocupación del puesto de entrenador ($p=.000$)

Autopercepción	Entrenador			
	No	Si	Total	
Nada	Recuento	52	0	52
	% Autopercepción	100.00%	0.00%	100.00%
	% Entrenador	23.40%	0.00%	17.90%
Poco	Recuento	52	5	57
	% Autopercepción	91.20%	8.80%	100.00%
	% Entrenador	23.40%	7.40%	19.70%
Suficiente	Recuento	48	13	61
	% Autopercepción	78.70%	21.30%	100.00%
	% Entrenador	21.60%	19.10%	21.00%
Bastante	Recuento	52	28	80
	% Autopercepción	65.00%	35.00%	100.00%
	% Entrenador	23.40%	41.20%	27.60%
Mucho	Recuento	18	22	40
	% Autopercepción	45.00%	55.00%	100.00%
	% Entrenador	8.10%	32.40%	13.80%
Total	Recuento	222	68	290
	% Autopercepción	76.60%	23.40%	100.00%
	% Entrenador	100.00%	100.00%	100.00%

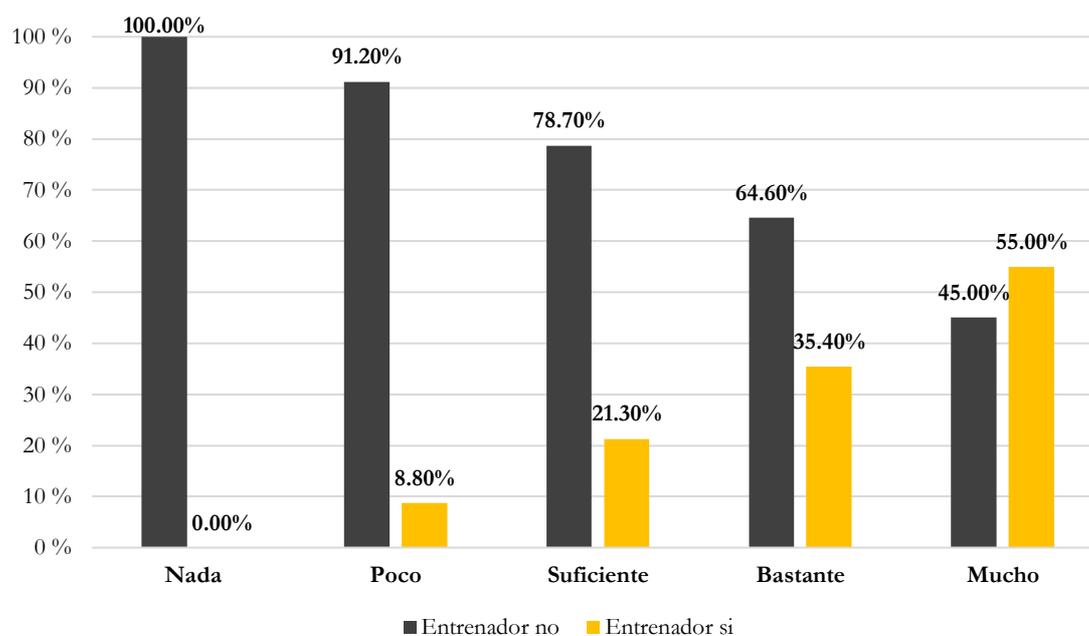


Figura 9.2.33. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la ocupación del puesto de entrenador

9.2.3. Descriptivos de Liderazgo Educativo Exitoso

En lo que respecta a las variables sobre liderazgo educativo exitoso, se analizan los resultados obtenidos del Cuestionario sobre Liderazgo Educativo Exitoso vinculado a la Actividad Físico Deportiva (C-LiEdEx-AFD). Se muestran a continuación los valores de las

5 dimensiones que componen el cuestionario. Como se puede observar, se obtienen medias muy parecidas, que oscilan entre la dimensión 2 “*compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje*” que es la peor valorada con ($M=4.05$) y la dimensión 5 “*Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo*” ($M=4.41$).

Tabla 9.2.35. Descriptivos del Liderazgo Educativo Exitoso

Liderazgo Educativo Exitoso	Media	Desviación típica
Dimensión 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos (EOE)	4.27	.479
Dimensión 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje (CFDP)	4.05	.513
Dimensión 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido (AMLD)	4.08	.636
Dimensión 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro (GPII)	4.06	.511
Dimensión 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo (ICRS)	4.41	.435
Liderazgo Educativo Exitoso Total (LiEdEx)	4.18	.408

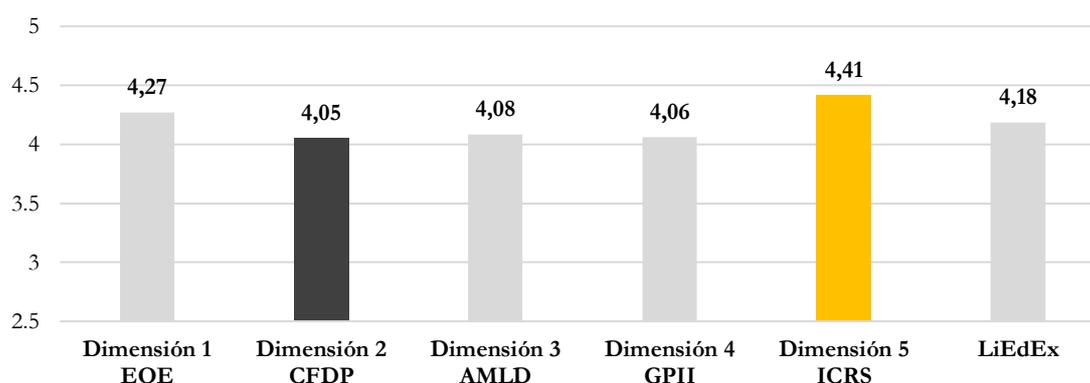


Figura 9.2.34. Distribución gráfica de las medias obtenidas para cada dimensión del LiEdEx

De los resultados descriptivos por ítems de cada una de las dimensiones se destaca lo siguiente: De la Dimensión 1 “*Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos*” el ítem mejor valorado es el ítem 4 “*Aporta resultados de las evaluaciones de forma transparente con el equipo docente*” obteniendo una media de 4.54 ($SD=.600$), frente al ítem 3 “*Evalúa la práctica docente en relación a las metas fijadas*” que es el peor valorado de esta dimensión con una media de 4.03 ($SD=.755$).

En la Dimensión 2 “*Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje*” el ítem mejor valorado es el 10 “*Anima a los docentes*”

a usar diversas estrategias metodológicas para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado” con una media de 4.25 (SD=.672). Por el contrario, el ítem peor valorado para esta dimensión es el 15 *“Organiza acciones para que los docentes reflexionen sobre su práctica docente y valoren críticamente su trabajo”* con una media de 3.75 (SD=.827).

Para la Dimensión 3 *“Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido”*, el ítem mejor valorado es el 18 *“Comparte tareas con otros miembros del centro”* con una media de 4.26 (SD=.806) y el peor el 20 *“Fomenta el desarrollo de liderazgo entre docentes en proyectos de innovación e implementación de mejoras”* obteniendo una media de 3.96 (SD=.724).

En la Dimensión 4 *“Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro”* el ítem que obtiene mejor puntuación es el 21 *“Propone estrategias para gestionar conflictos que se dan entre las personas de la comunidad educativa”* con una media de 4.24 (SD=.737) frente al 24 *“Impulsa la colaboración con otros centros educativos”*, que además de ser el que peor puntuación obtiene en esta dimensión, también lo es para todo el cuestionario, obteniendo una media de 3.61 (SD=.910).

Por último, en la Dimensión 5 *“Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo”* por un lado, el ítem mejor valorado es el 31 *“Actúa ética y profesionalmente en las relaciones con los miembros del centro educativo”*, siendo este también el mejor valorado para todo el cuestionario, con una media de 4.68 (SD=.531), y por otro, el ítem que menos media obtiene es el 34 *“Propone actividades que potencian el conocimiento mutuo entre alumnado y docentes”* con una puntuación de 3.98 (SD=.809).

Finalmente se observa que las medias obtenidas se sitúan en todos los ítems por encima de 3.5 dentro de una escala de 5 puntos, y tan solo 7 ítems de 36 se sitúan por debajo de 4 puntos (Bastante). De manera pormenorizada, en la dimensión 1 todos los ítems se sitúan por encima de 4, en la dimensión 2, es en la que más ítems se presentan por debajo de 4, pues suman un total de tres (ítems 15, 16 y 17). En la dimensión 3 uno de los tres ítems que componen la dimensión se sitúa por debajo de 4 (ítem 20). De la dimensión 4 dos son los ítems situados por debajo de 4 puntos (ítems 23 y 24). Por último, en la dimensión 5, tan solo un ítem es el que se sitúa por debajo de 4 (ítem 34).

Tabla 9.2.36. Liderazgo Educativo Exitoso por ítems

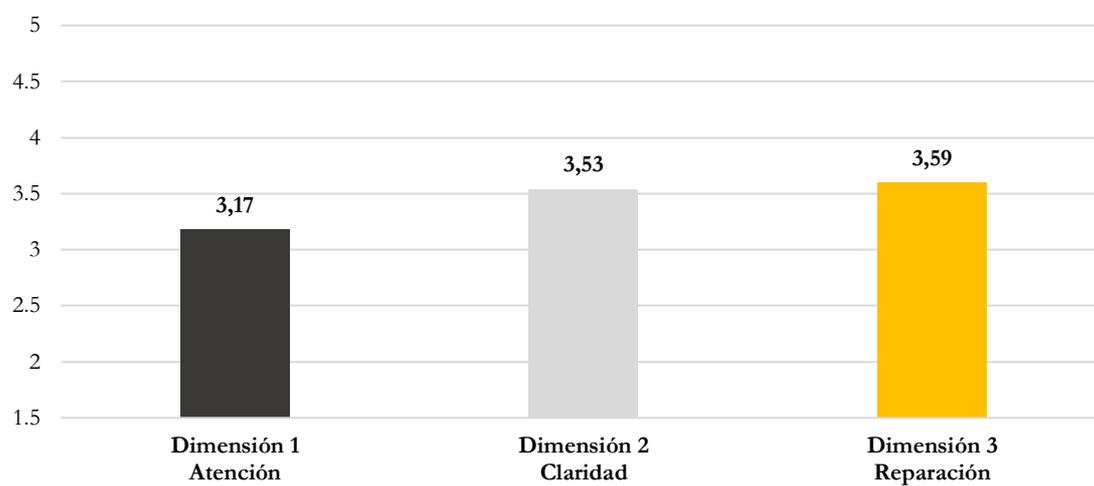
Dim.	Ítems	M	SD
D.1	1. Promueve el compromiso de los docentes con los objetivos establecidos por el centro	4.40	.581
	2. Debate junto a los docentes los pasos a seguir para alcanzar las metas planteadas	4.31	.629
	3. Evalúa la práctica docente en relación a las metas fijadas	4.03	.755
	4. Aporta resultados de las evaluaciones de forma transparente con el equipo docente	4.54	.600
EOE	5. Comprueba que los logros de aprendizaje del alumnado son acordes con las metas fijadas	4.13	.708
	6. Promueve, junto al equipo docente, planes de mejora basados en evaluaciones	4.31	.659
	7. Solicita la actualización de las programaciones didácticas acorde con los objetivos planteados	4.18	.799
	8. Se reúne con los docentes para identificar a analizar prioridades	4.28	.707
D.2	9. Propone estrategias innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.11	.729
	10. Anima a los docentes a usar diversas estrategias metodológicas para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado	4.25	.672
	11. Se adapta flexiblemente a los cambios ocasionados por la implantación de nuevas estrategias	4.20	.649
	12. Se forma personalmente en asuntos relativos a la dirección del centro	4.18	.809
CFDP	13. Motiva al equipo docente a ser mejores profesionales	4.20	.685
	14. Proporciona oportunidades formativas diversas a los docentes para incrementar su desarrollo profesional (cursos on-line, videoconferencias, asistencia virtual a congresos, etc.)	4.03	.817
	15. Organiza acciones para que los docentes reflexionen sobre su práctica docente y valoren críticamente su trabajo	3.74	.827
	16. Invita a los docentes a evaluar el compromiso con la formación docente del centro	3.79	.757
D.3	17. Motiva a los docentes a crear equipos de trabajo para abordar proyectos educativos	3.99	.78
	18. Comparte tareas con otros miembros del centro	4.26	.806
	19. Delega responsabilidades en docentes para hacerles partícipes de un proyecto común	4.04	.797
AMLD	20. Fomenta el desarrollo de liderazgo entre docentes en proyectos de innovación e implementación de mejoras	3.96	.724
	21. Propone estrategias para gestionar conflictos que se dan entre las personas de la comunidad educativa	4.24	.737
D.4	22. Promueve la participación del alumnado en ciertas decisiones del centro (resolución de conflictos, proceso educativo, normas, funcionamiento del centro, etc.)	4.05	.794
	23. Genera oportunidades para que la comunidad educativa participe en las decisiones de gestión del centro	3.92	.753
	24. Impulsa la colaboración con otros centros educativos	3.61	.910
GPII	25. Fomenta la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.16	.714
	26. Ofrece distintos canales de comunicación con la comunidad educativa	4.14	.736
	27. Tiene en cuenta las demandas y necesidades de la comunidad educativa	4.30	.646
D.5	28. Colabora con otras instituciones de la comunidad para reforzar la relación escuela-entorno laboral	4.09	.846
	29. Gestiona eficientemente los recursos humanos del centro	4.49	.613
	30. Se interesa por atender a la diversidad del alumnado	4.64	.528
	31. Actúa ética y profesionalmente en las relaciones con los miembros del centro educativo	4.68	.531
	32. Fomenta la colaboración y buenas relaciones entre docentes	4.52	.618
	33. Favorece el trabajo en equipo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.44	.610
	34. Propone actividades que potencian el conocimiento mutuo entre alumnado y docentes	3.98	.809
	35. Promueve programas que mejoran la convivencia en el centro	4.29	.747
	36. Promueve un ambiente de relaciones que mejoran la convivencia en el centro	4.29	.653

9.2.4. Descriptivos de Inteligencia Emocional

Los descriptivos para la variable inteligencia emocional obtenidos mediante el TMMS-24 son homogéneos, pues la diferencia máxima entre la dimensión peor valorada (dimensión 1 “Atención”: M=3.17) difiere en .41 puntos de la más valorada (dimensión 3 “Reparación”: M=3.59). Además, todas las desviaciones típicas se sitúan por debajo de un .800.

Tabla 9.2.37. Descriptivos de las dimensiones del TMMS-24

Dimensiones del Liderazgo Educativo Exitoso	Media	Desviación típica
Dimensión 1. Atención (percepción)	4.27	.479
Dimensión 2. Claridad (comprensión)	4.05	.513
Dimensión 3. Reparación (regulación)	3.59	.779

*Figura 9.2.35. Distribución gráfica de las medias obtenidas para cada dimensión del TMMS-24*

9.3. Resultados comparativos

En este apartado se analizan las relaciones que existen entre todas las variables contempladas en el presente estudio (personales, de actividad físico-deportivas, de liderazgo educativo éxitos y de inteligencia emocional), con el fin de encontrar correlaciones entre ellas.

9.3.1. Variables personales en función de las variables de actividad físico-deportiva

En primer lugar, en la comparativa entre la práctica de actividad físico deportiva a lo largo de la vida y el sexo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.028$). La principal diferencia radica entre los directivos que no practican ni han practicado AFD nunca, pues el 75% son mujeres, frente al 25% hombres, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 9.3.1. Práctica de actividad físico deportiva en función del sexo ($p=.028$)

Práctica de actividad físico deportiva	Sexo			
	Hombre	Mujer	Total	
No	Recuento	4	12	16
	% Práctica de AFD	25.00%	75.00%	100.00%
	% Sexo	2.70%	8.60%	5.50%
Si	Recuento	146	128	274
	% Práctica de AFD	53.30%	46.70%	100.00%
	% Sexo	97.30%	91.40%	94.50%
Total	Recuento	150	140	290
	% Práctica de AFD	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

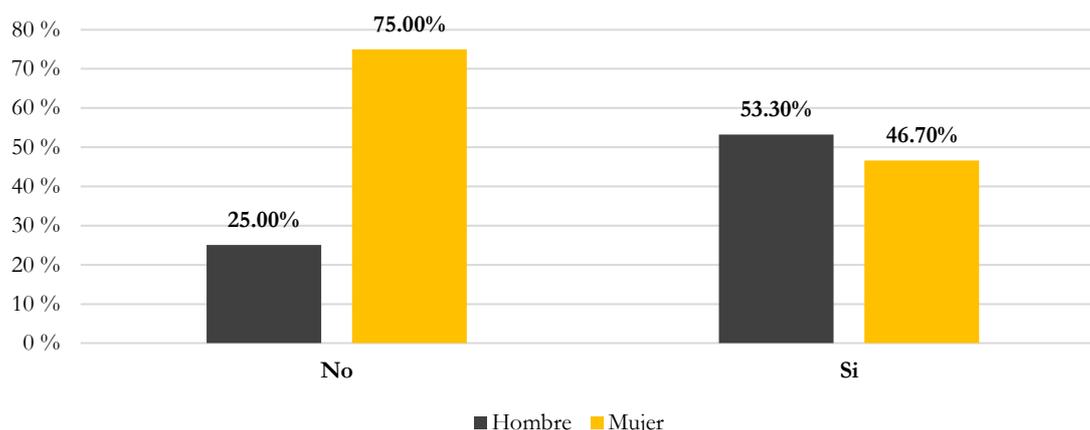


Figura 9.3.1. Distribución gráfica de la práctica de AFD en función del sexo

Para las variables edad de inicio en la práctica de AFD, el tipo de AFD practicado, el nivel máximo alcanzado en competición y la finalidad con la que se practica AFD quedan excluidos los 16 directivos que señalan no haber practicado nunca AFD, suponiendo esto que los sujetos para estos análisis son los 274 directivos que si han practicado AFD en algún momento de su vida.

Respecto a la relación entre la práctica habitual de actividad físico deportiva y el sexo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). La principal diferencia se encuentra entre los directivos que practican AFD más de 300 min/sem., pues el 80.6% de ellos son hombres, además se observa también una gran diferencia entre los directivos que no practican AFD habitualmente, pues el 71.4% son mujeres. Tal y como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla 9.3.2. Práctica habitual de AFD en función del sexo ($p=.000$)

Práctica de AFD habitual	Sexo			
	Hombre	Mujer	Total	
No	Recuento	18	45	63
	% AFD habitual	28.60%	71.40%	100.00%
	% Sexo	12.00%	32.10%	21.70%
Si, menos de 150 min/sem	Recuento	33	45	78
	% AFD habitual	42.0%	57.70%	100.00%
	% Sexo	22.00%	32.10%	26.90%
Si, entre 150 y 300 min/sem	Recuento	70	43	113
	% AFD habitual	61.90%	38.10%	100.00%
	% Sexo	46.70%	30.70%	39.00%
Si más de 300 min/sem	Recuento	29	7	36
	% AFD habitual	80.60%	19.40%	100.00%
	% Sexo	19.30%	5.00%	12.40%
Total	Recuento	150	140	290
	% AFD habitual	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

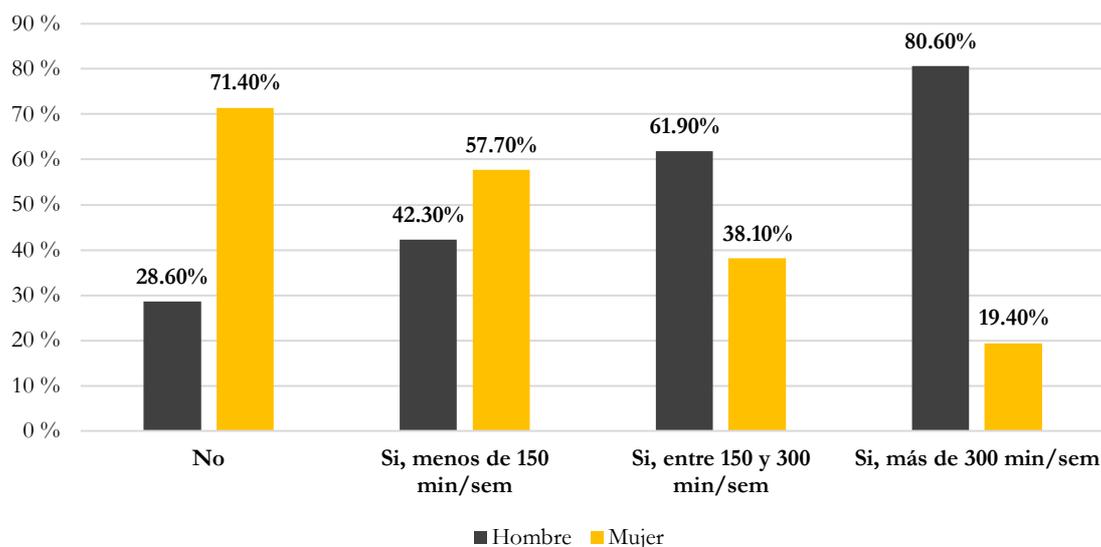


Figura 9.3.2. Distribución gráfica de la práctica habitual de AFD en función del sexo

Cuando se compara la relación entre la edad de inicio en la AFD y el sexo se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$). Como se aprecia en la tabla siguiente, el 27.3% de las mujeres se iniciaron en la AFD de los 19 años en adelante, contrastando con el porcentaje de hombres que se inicia en esta franja de edad (10.30%), en este sentido, como se observa en la figura siguiente, para esta edad de inicio, el 70% son mujeres. Además, el 61.6% de los hombres, se iniciaron en la AFD antes de los 12, frente al 51.6% de mujeres para este tramo de edad de inicio.

Tabla 9.3.3. Edad de inicio en la AFD en función del sexo ($p=.003$)

Edad de inicio en la AFD	Sexo		Total	
	Hombre	Mujer		
De los 19 en adelante	Recuento	15	35	50
	% Edad inicio en AFD	30.00%	70.00%	100.00%
	% Sexo	10.30%	27.30%	18.20%
Entre los 15 y los 18	Recuento	15	12	27
	% Edad inicio en AFD	55.60%	44.40%	100.00%
	% Sexo	10.30%	9.40%	9.90%
Entre los 12 y los 15	Recuento	26	15	41
	% Edad inicio en AFD	63.40%	36.60%	100.00%
	% Sexo	17.80%	11.70%	15.00%
Antes de los 12	Recuento	90	66	156
	% Edad inicio en AFD	57.70%	42.30%	100.00%
	% Sexo	61.60%	51.60%	56.90%
Total	Recuento	146	128	274
	% Edad inicio en AFD	53.30%	46.70%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

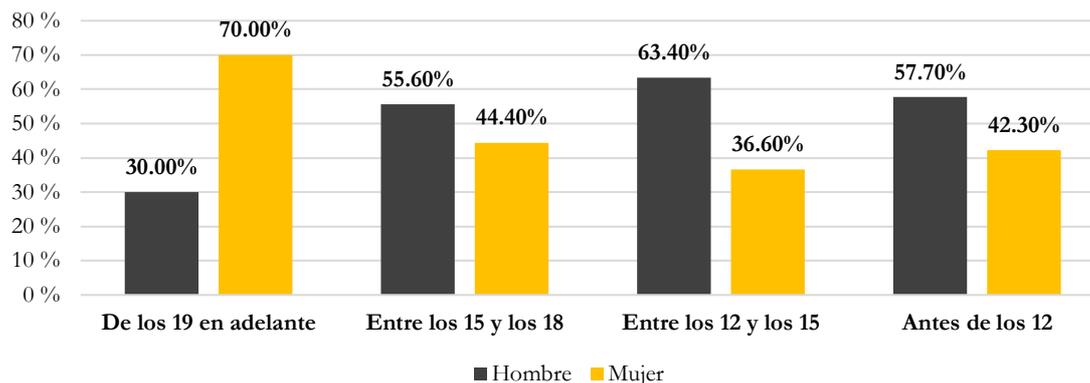


Figura 9.3.3. Distribución gráfica de la edad de inicio en la AFD en función del sexo

Respecto al tipo de AFD practicada en función del sexo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$). Se destaca que en las actividades físico deportivas individuales hay un predominio de mujeres (59.8%) y, por el contrario, los hombres predominan en los deportes de equipo (68.9%) o en la práctica de ambos tipos (60.7%), como se puede apreciar en la siguiente tabla y gráfico.

Tabla 9.3.4. Tipo de AFD practicada en función del sexo ($p=.001$)

Tipo de AFD practicado	Sexo			
	Hombre	Mujer	Total	
Individual	Recuento	47	70	117
	% Tipo de AFD	40.20%	59.80%	100.00%
	% Sexo	32.20%	54.70%	42.70%
Equipo	Recuento	31	14	45
	% Tipo de AFD	68.90%	31.10%	100.00%
	% Sexo	21.20%	10.90%	16.40%
Ambos	Recuento	68	44	112
	% Tipo de AFD	60.70%	39.30%	100.00%
	% Sexo	46.60%	34.40%	40.90%
Total	Recuento	146	128	274
	% Tipo de AFD	53.30%	46.70%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

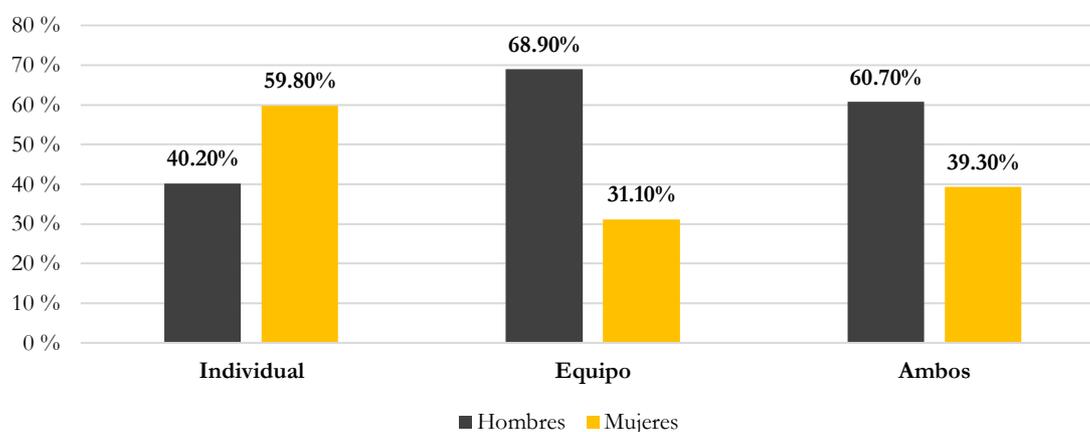


Figura 9.3.4. Distribución gráfica del tipo de AFD practicada en función del sexo

Respecto a la comparativa entre el nivel máximo alcanzado en competición y el sexo, se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). La diferencia más alta se encuentra en el grupo de directivos amateurs, pues el 81.7% son hombres. Lo mismo ocurre en la AFD de equipo, pero en menor proporción (75% hombres). Por el contrario, en la AFD individual existe una predominancia de mujeres (65.4%).

Tabla 9.3.5. Nivel máximo alcanzado en competición en función del sexo ($p=.000$)

Tipo de AFD practicado	Sexo			
	Hombre	Mujer	Total	
Aficionado sin competición	Recuento	55	104	159
	% Nivel competición	34.60%	65.40%	100.00%
	% Sexo	37.70%	81.30%	58.00%
Aficionado con competición	Recuento	33	11	44
	% Nivel competición	75.00%	25.00%	100.00%
	% Sexo	22.60%	8.60%	16.10%
Amateur	Recuento	58	13	71
	% Nivel competición	81.70%	18.30%	100.00%
	% Sexo	39.70%	10.20%	25.90%
Total	Recuento	146	128	274
	% Nivel competición	53.30%	46.70%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

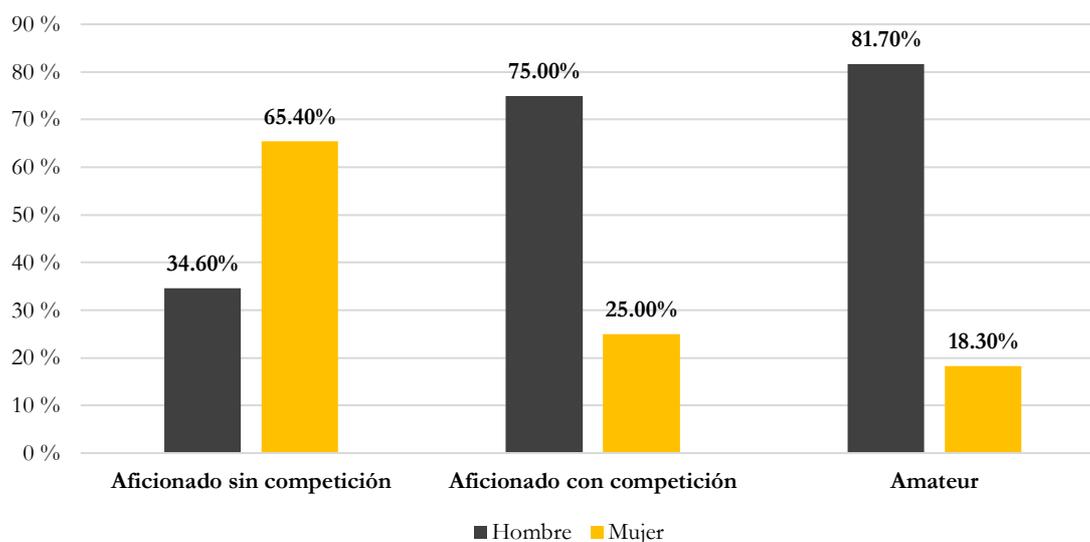
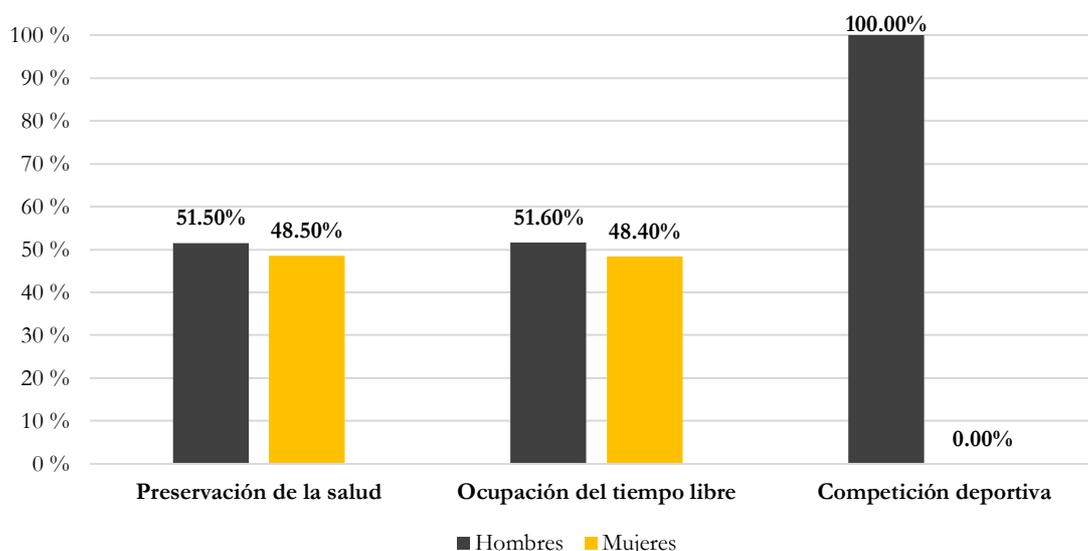


Figura 9.3.5. Distribución gráfica del nivel máximo alcanzado en competición en función del sexo

Al comparar la finalidad con la que se practica AFD en función del sexo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.011$). La diferencia radica en el grupo de directivos que practica AFD con finalidad de competición deportiva puesto que el 100% de ellos son hombres. Para los otros dos tipos de finalidades: preservación de la salud y ocupación del tiempo libre, los resultados son homogéneos.

Tabla 9.3.6. Finalidad con la que se practica AFD en función del sexo ($p=.011$)

Finalidad con la que se practica AFD		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Preservación de la salud	Recuento	88	83	171
	% Finalidad	51.50%	48.50%	100.00%
	% Sexo	60.30%	64.80%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	48	45	93
	% Finalidad	51.60%	48.40%	100.00%
	% Sexo	32.90%	35.20%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	10	0	10
	% Finalidad	100.00%	0.00%	100.00%
	% Sexo	6.80%	0.00%	3.60%
Total	Recuento	146	128	274
	% Finalidad	53.30%	46.70%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

**Figura 9.3.6. Distribución gráfica de la finalidad con la que se practica AFD en función del sexo**

En cuanto a la comparativa entre la ocupación del puesto de capitán y el sexo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). La mayor diferencia se encuentra entre los directivos que si han sido capitán, pues el 75.6% son hombres. Para el grupo de directivos que no han sido capitán en ningún momento, predominan las mujeres (57.7%), frente al 42.3% de hombres.

Tabla 9.3.7. Ocupación del puesto de capitán en función del sexo ($p=.000$)

Capitán		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
No	Recuento	88	120	208
	% Capitán	42.30%	57.70%	100.00%
	% Sexo	58.70%	85.70%	71.70%
Si	Recuento	62	20	82
	% Capitán	75.60%	24.40%	100.00%
	% Sexo	41.30%	14.30%	28.30%
Total	Recuento	150	140	290
	% Capitán	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

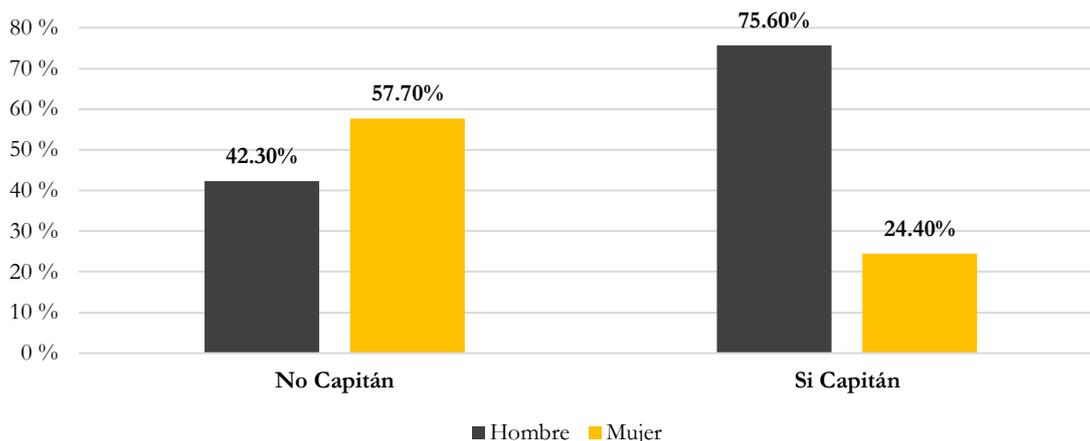


Figura 9.3.7. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán en función del sexo

Si se relaciona la ocupación del puesto de entrenador con el sexo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$), estas vienen ocasionadas por los directivos que, si han sido entrenadores, pues existe un predominio (82.4%) de hombres sobre las mujeres (17.6%).

Tabla 9.3.8. Ocupación del puesto de entrenador en función del sexo ($p=.000$)

Entrenador	Sexo			
	Hombre	Mujer	Total	
No	Recuento	94	128	222
	% Entrenador	42.30%	57.70%	100.00%
	% Sexo	62.70%	91.40%	76.60%
Si	Recuento	56	12	68
	% Entrenador	82.40%	17.60%	100.00%
	% Sexo	37.30%	8.60%	23.40%
Total	Recuento	150	140	290
	% Entrenador	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

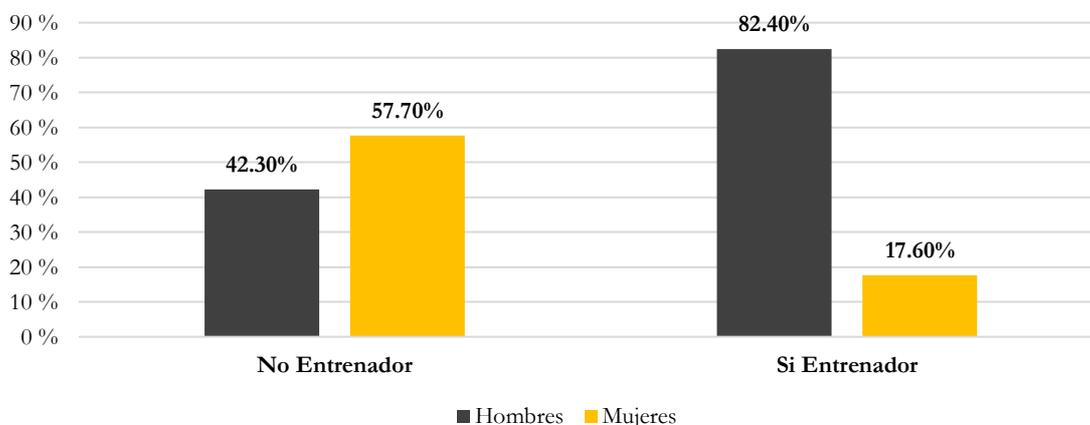


Figura 9.3.8. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador en función del sexo

Al comparar la autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx en función del sexo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Las diferencias más importantes se encuentran en el grupo de directivos que consideran que no les ha influido nada y mucho. En el primer caso, el 71.2% de los directivos que consideran que no les ha influido nada son mujeres. En cambio, para el grupo de directivos que consideran que les ha influido mucho el 70% son hombres. En la figura 9.3.9. se puede observar como a medida que la autopercepción se acerca a mucho, el porcentaje de mujeres va bajando, y al contrario para el caso de los hombres.

Tabla 9.3.9. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función del sexo ($p=.000$)

Ocupación del puesto de entrenador	Sexo			
	Hombre	Mujer	Total	
Nada	Recuento	15	37	52
	% Autopercepción	28.80%	71.20%	100.00%
	% Sexo	10.00%	26.40%	17.90%
Poco	Recuento	22	35	57
	% Autopercepción	38.60%	61.40%	100.00%
	% Sexo	14.70%	25.00%	19.70%
Suficiente	Recuento	35	26	61
	% Autopercepción	57.40%	42.60%	100.00%
	% Sexo	23.30%	18.60%	21.00%
Bastante	Recuento	50	30	80
	% Autopercepción	62.50%	37.50%	100.00%
	% Sexo	33.30%	21.40%	27.60%
Mucho	Recuento	28	12	40
	% Autopercepción	70.00%	30.00%	100.00%
	% Sexo	18.70%	8.60%	13.80%
Total	Recuento	150	140	290
	% Autopercepción	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

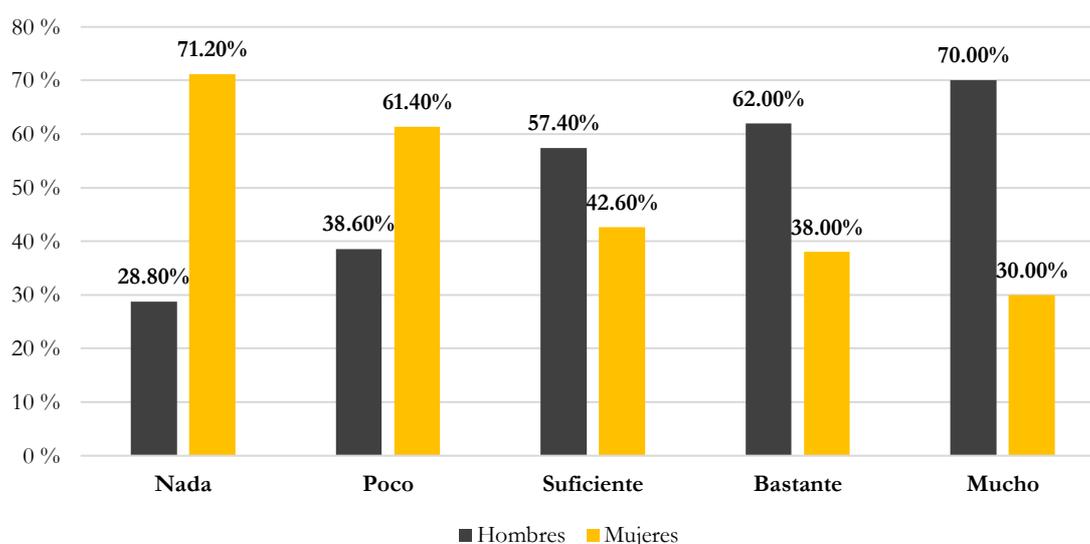


Figura 9.3.9. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función del sexo

En la comparativa entre práctica de AFD en función de la edad, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.139$) (tabla A.12.1, Anexo 12).

En la relación entre edad y las variables de AFD, es decir, la práctica habitual de AFD ($p=.897$) (tabla A.12.2., Anexo 12) la edad de inicio en la práctica de AFD, ($p=.062$) (tabla A.12.3., Anexo 12), el tipo de AFD ($p=.051$) (tabla A.12.4, Anexo 12), el nivel máximo alcanzado en competición ($p=.308$) (tabla A.12.5., Anexo 12), la finalidad con la que se practica AFD ($p=.065$) (tabla A.12.6., Anexo 12), la ocupación del puesto de capitán ($p=.429$) (tabla A.12.7., Anexo 12), así como, la autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx y la edad ($p=.577$) (tabla A.12.8., Anexo 12), no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, a excepción de la ocupación del puesto de entrenador que si se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.039$). En este sentido, la diferencia entre los que han sido entrenadores y no, se encuentra en el tramo de edad de 50 a 59 años, de los directivos que no han sido entrenadores el 41.4% se ubica en este tramo de edad, frente al 25% de los directivos que si han sido entrenadores para esta edad.

Tabla 9.3.10. Ocupación del puesto de entrenador en función de la edad ($p=.039$)

Entrenador		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
No	Recuento	40	81	92	9	222
	% Entrenador	18.00%	36.50%	41.40%	4.10%	100.00%
	% Edad	72.70%	73.60%	84.40%	56.30%	76.60%
Si	Recuento	15	29	17	7	68
	% Entrenador	22.10%	42.60%	25.00%	10.30%	100.00%
	% Edad	27.30%	26.40%	15.60%	43.80%	23.40%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	% Entrenador	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

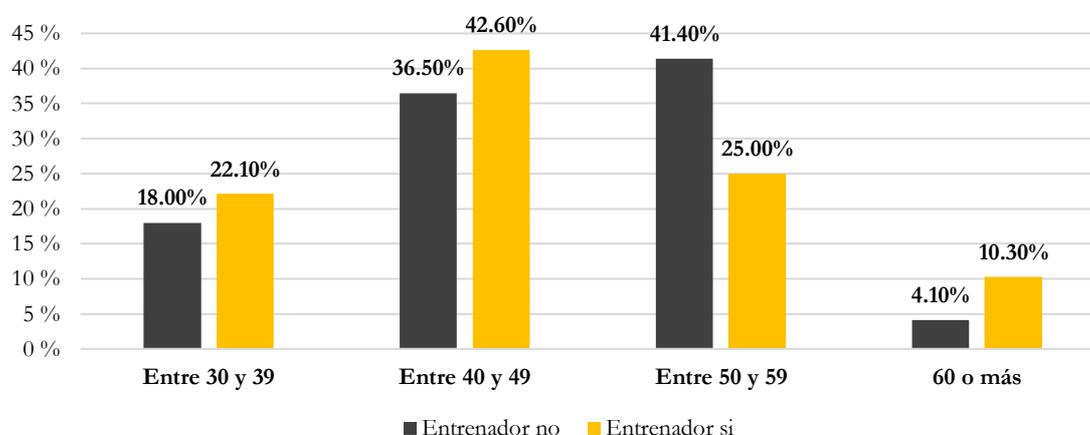


Figura 9.3.10. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador en función de la edad

En lo que respecta al cargo ocupado en la dirección y la práctica de AFD a lo largo de la vida, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.686$) (tabla A.12.9, Anexo 12.)

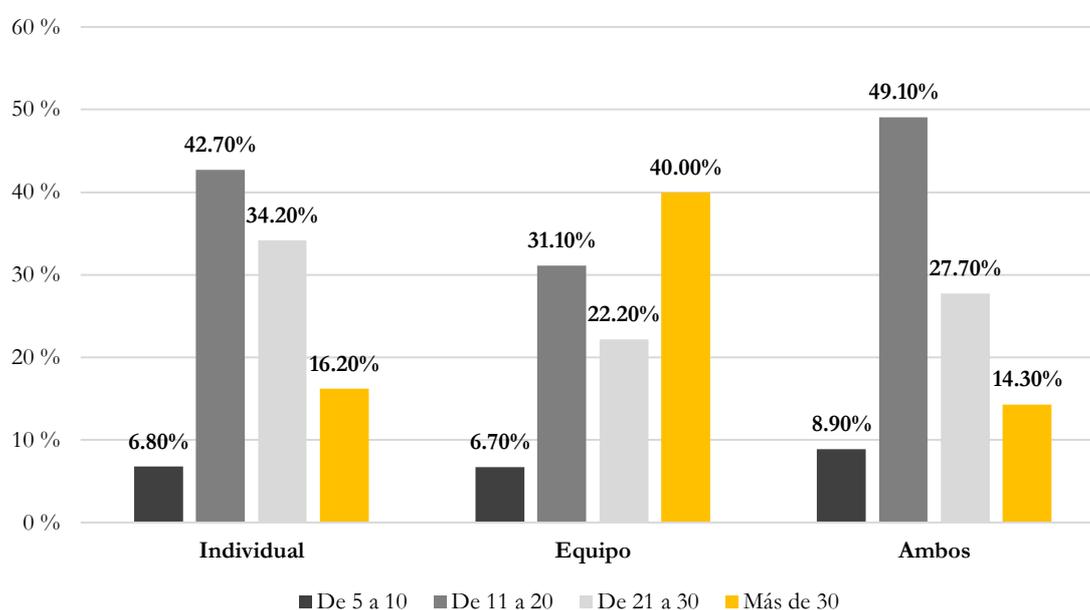
En la comparativa entre el cargo ocupado en la dirección y las variables de AFD, es decir, la práctica habitual de AFD ($p=.769$) (tabla A.12.10, Anexo 12), la edad de inicio en la práctica de AFD, ($p=.703$) (tabla A.12.11., Anexo 12), el tipo de AFD ($p=.665$) (tabla A.12.12., Anexo 12), el nivel máximo alcanzado en competición ($p=.317$) (tabla A.12.13., Anexo 12), la finalidad con la que se practica AFD ($p=.063$) (tabla A.12.14., Anexo 12), la ocupación del puesto de capitán ($p=.595$) (tabla A.12.15., Anexo 12), la ocupación del puesto de entrenador ($p=.672$) (tabla A.12.16., Anexo 12), así como, la autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx y la edad ($p=.369$) (tabla A.12.17., Anexo 12), no se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a la comparativa entre la variable experiencia docente y las variables de práctica de AFD, como se puede observar en las tablas del Anexo 12 (tabla A.12.18.; tabla A.12.19.; tabla A.12.20.; tabla A.12.21.; tabla A.12.22.; tabla A.12.23.; tabla A.12.24.;), no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p\leq.05$) a excepción de la comparativa entre experiencia docente y el tipo de AFD practicado ($p=.011$) (tabla 8.3.11.), así como en la comparativa entre la experiencia docente y la autopercepción de influencia de la AFD en el LiEdEx ($p=.023$) (tabla 8.3.12). que se exponen a continuación.

En la comparativa entre el tipo de AFD y experiencia docente, se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p=.011$). Se puede destacar que el porcentaje más elevado de directivos que practica AFD de equipo se encuentra en el tramo de experiencia docente más elevado, es decir, más de 30 años de experiencia (40%). En la gráfica siguiente se puede observar que tanto para los directivos que practican AFD individual como ambos grupos, la gráfica de distribución es muy parecida, en cambio, la tendencia en el grupo de directivos que únicamente ha practicado AFD de equipo para el tramo de experiencia que engloba desde 5 a 30 es parecida a las de los otros dos grupos, en cambio, el grupo de directivos que tiene más de 30 años de experiencia sube, superando al grupo de directivos que tienen de 11 a 20 años de experiencia (grupo más numeroso tanto en la AFD individual como en el que engloba ambos tipos).

Tabla 9.3.11. Tipo de AFD en función de la experiencia docente ($p=.011$)

Tipo de AFD		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
Individual	Recuento	8	50	40	19	117
	% Tipo de AFD	6.80%	42.70%	34.20%	16.20%	100.00%
	% Experiencia docente	38.10%	42.00%	49.40%	35.80%	42.70%
Equipo	Recuento	3	14	10	18	45
	% Tipo de AFD	6.70%	31.10%	22.20%	40.00%	100.00%
	% Experiencia docente	14.30%	11.80%	12.30%	34.00%	16.40%
Ambos	Recuento	10	55	31	16	112
	% Tipo de AFD	8.90%	49.10%	27.70%	14.30%	100.00%
	% Experiencia docente	47.60%	46.20%	38.30%	30.20%	40.90%
Total	Recuento	21	119	81	53	274
	% Tipo de AFD	7.70%	43.40%	29.60%	19.30%	100.00%
	% Experiencia docente	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

**Figura 9.3.11. Distribución gráfica del tipo de deporte practicado en función de la experiencia docente**

En la comparativa entre la autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx y la experiencia docente, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p=.023$). Estas se encuentran en el grupo de directivos que consideran que la práctica de AFD les ha influido mucho, pues el 23.5% de ellos tiene entre 21 y 30 años de experiencia docente frente al 7.5% que tiene más de 30. Se destaca que de entre el grupo de directivos que considera que les ha influido suficiente ninguno de ellos tiene de 5 a 10 años de experiencia docente.

Tabla 9.3.12. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la experiencia docente ($p=.023$)

Autopercepción de la influencia de AFD en el LiEdEx		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
Nada	Recuento	8	17	17	10	52
	% Autopercepción	15.4%	32.7%	32.7%	19.2%	100.0%
	% Experiencia docente	34.8%	13.7%	19.3%	18.2%	17.9%
Poco	Recuento	6	24	12	15	57
	% Autopercepción	10.5%	42.1%	21.1%	26.3%	100.0%
	% Experiencia docente	26.1%	19.4%	13.6%	27.3%	19.7%
Suficiente	Recuento	0	27	22	12	61
	% Autopercepción	0.0%	44.3%	36.1%	19.7%	100.0%
	% Experiencia docente	0.0%	21.8%	25.0%	21.8%	21.0%
Bastante	Recuento	7	41	18	14	80
	% Autopercepción	8.8%	51.2%	22.5%	17.5%	100.0%
	% Experiencia docente	30.4%	33.1%	20.5%	25.5%	27.6%
Mucho	Recuento	2	15	19	4	40
	% Autopercepción	5.0%	37.5%	47.5%	10.0%	100.0%
	% Experiencia docente	8.7%	12.1%	21.6%	7.3%	13.8%
Total	Recuento	23	124	88	55	290
	% Autopercepción	7.9%	42.8%	30.3%	19.0%	100.0%
	% Experiencia docente	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

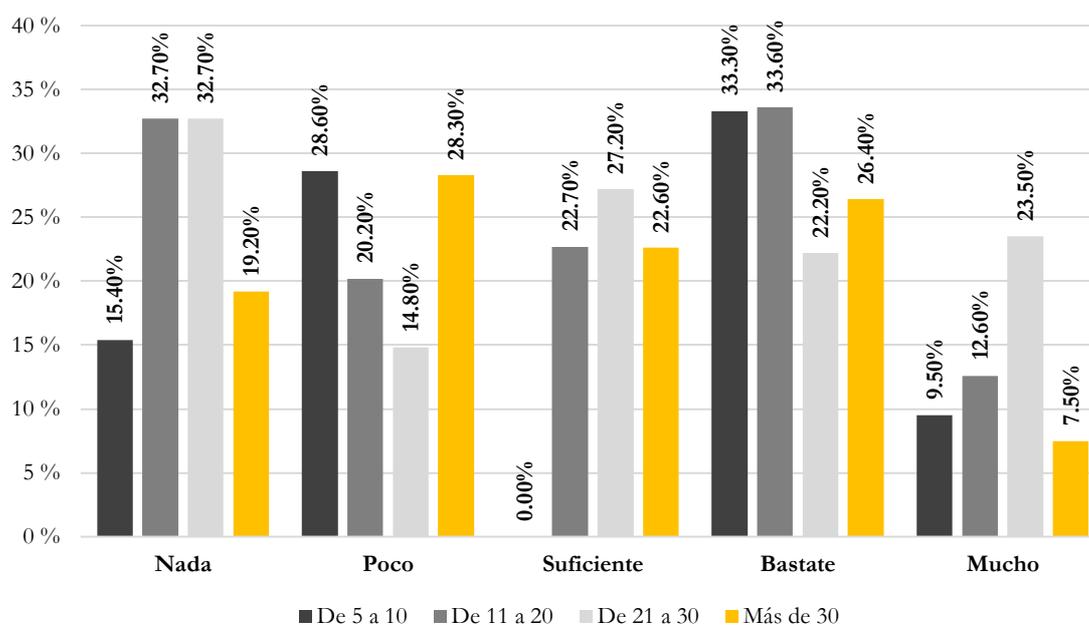


Figura 9.3.12. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la experiencia docente

En la comparativa entre la titulación y las variables de AFD, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) como se aprecia en las tablas recogidas en el Anexo 12 (tabla A.12.25.; tabla A.12.26; tabla A.12.27.; tabla A.12.28.; tabla A.12.29.; tabla A.12.30.; tabla A.12.31.;) en ninguna de las variables, a excepción de la relación entre titulación y el nivel máximo alcanzado en competición ($p=.014$) (tabla 9.3.13). En este sentido, para todas las titulaciones, el porcentaje más elevado se encuentra en el nivel de

aficionado sin competición, excepto para los directivos que tienen master, pues aquí es totalmente a la inversa, el porcentaje más bajo (7.7%) se encuentra en aficionado sin competición, y el más elevado (69.2%) en amateur.

Tabla 9.3.13. Nivel máximo alcanzado en competición en función de la titulación ($p=.014$)

Nivel máximo alcanzado en competición		Titulación					Total
		Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	
Aficionado sin competición	Recuento	66	87	3	1	2	159
	% Competición	41.50%	54.70%	1.90%	0.60%	1.30%	100.00%
	% Titulación	57.40%	62.60%	75.00%	7.70%	66.70%	58.00%
Aficionado con competición	Recuento	22	19	0	3	0	44
	% Competición	50.00%	43.20%	0.00%	6.80%	0.00%	100.00%
	% Titulación	19.10%	13.70%	0.00%	23.10%	0.00%	16.10%
Amateur	Recuento	27	33	1	9	1	71
	% Competición	38.00%	46.50%	1.40%	12.70%	1.40%	100.00%
	% Titulación	23.50%	23.70%	25.00%	69.20%	33.30%	25.90%
Total	Recuento	115	139	4	13	3	274
	% Competición	42.00%	50.70%	1.50%	4.70%	1.10%	100.00%
	% Titulación	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

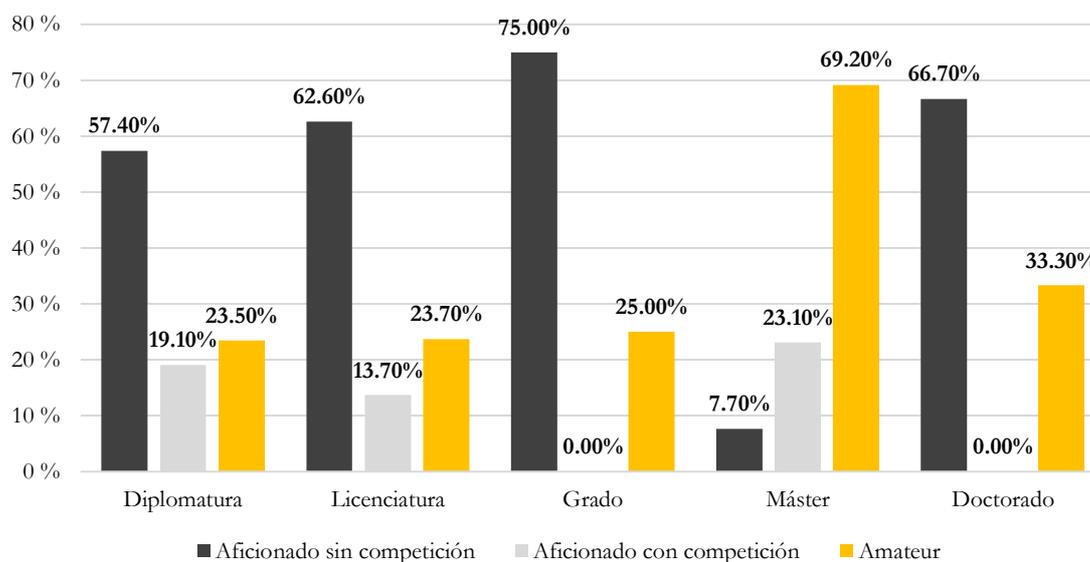
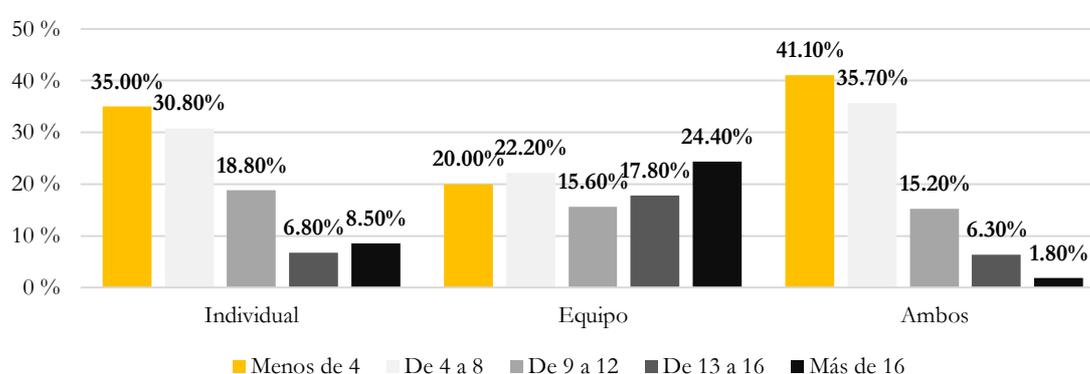


Figura 9.3.13. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la titulación

En la comparativa entre los años de experiencia en el cargo y las variables de AFD, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) como se puede apreciar en el Anexo 12 (tabla A.12.33; tabla A.12.34.; tabla A.12.35.; tabla A.12.36; tabla A.12.37; tabla A.12.38; tabla A.12.39;) a excepción de en la relación entre experiencia en el cargo y el tipo de AFD practicado (.000) (tabla 8.3.14). Estas diferencias se encuentran en el grupo de directivos que practican ambos tipos de AFD, pues como se puede apreciar en la figura 8.3.14., aparece una tendencia descendente en años de experiencia en el cargo desde menos de 4 (41.1%) hasta más de 16 (1.8%).

Tabla 9.3.14. Tipo de AFD en función de la experiencia en el cargo directivo ($p=.000$)

Tipo de AFD	Experiencia en el cargo directivo (años)					Total	
	Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16		
Individual	Recuento	41	36	22	8	10	117
	% Tipo AFD	35.00%	30.80%	18.80%	6.80%	8.50%	100.00%
	% Exp. Cargo	42.70%	41.90%	47.80%	34.80%	43.50%	42.70%
Equipo	Recuento	9	10	7	8	11	45
	% Tipo AFD	20.00%	22.20%	15.60%	17.80%	24.40%	100.00%
	% Exp. Cargo	9.40%	11.60%	15.20%	34.80%	47.80%	16.40%
Ambos	Recuento	46	40	17	7	2	112
	% Tipo AFD	41.10%	35.70%	15.20%	6.30%	1.80%	100.00%
	% Exp. Cargo	47.90%	46.50%	37.00%	30.40%	8.70%	40.90%
Total	Recuento	96	86	46	23	23	274
	% Tipo AFD	35.00%	31.40%	16.80%	8.40%	8.40%	100.00%
	% Exp. Cargo	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

**Figura 9.3.14. Distribución gráfica del tipo de AFD practicado en función de la experiencia en el cargo directivo**

9.3.2. Variables de liderazgo educativo exitoso en función de las variables personales

Para llevar a cabo estos análisis, tras realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de las variables de liderazgo educativo exitoso en función de las variables personales, se obtiene que la distribución no es normal para ninguno de los casos. Por tanto, se opta por utilizar pruebas no paramétricas. Para el caso de las variables dicotómicas como es el sexo y el cargo ocupado en la dirección, se utiliza la prueba U Mann-Whitney, y para el resto de variables, al tener más de 2 categorías, la H de Kruskal-Wallis. En las tablas se recogen las medias y desviaciones típicas de las variables personales en función de cada dimensión del liderazgo educativo exitoso, así como, el estadístico de contraste (Z) para las pruebas U Mann-Whitney y el Chí cuadrado junto a los grados de libertad (gl) para las pruebas H de Kruskal-Wallis, además, se expone el grado de significación (p), y la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas marcadas con un asterisco (*).

En la comparativa entre el LiEdEx y el sexo, no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) como se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 9.3.15. Liderazgo educativo exitoso en función del sexo

Dimensiones	Sexo	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. EOE	Hombre	150	4.21	.491	-1.794	.073
	Mujer	140	4.32	.460		
Dimensión 2. CFDP	Hombre	150	4.00	.532	-1.667	.095
	Mujer	140	4.11	.487		
Dimensión 3. AML	Hombre	150	4.05	.604	-1.300	.194
	Mujer	140	4.12	.669		
Dimensión 4. GPII	Hombre	150	4.04	.522	-.487	.626
	Mujer	140	4.08	.499		
Dimensión 5. ICRS	Hombre	150	4.38	.449	-1.213	.225
	Mujer	140	4.45	.418		
LiEdEx	Hombre	150	4.14	.423	-1.473	.141
	Mujer	140	4.23	.388		

En la comparativa entre LiEdEx y la edad, se encuentran diferencias estadísticamente significativas para las todas las dimensiones a excepción de la 3 “Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido” ($p = .055$). Como se puede apreciar en la tabla y figura siguiente, se destaca que los directivos con 60 años o más son los que mayor media obtienen (D1.=4.46; D2.=4.15; D4.=4.31; D5.=4.50; LiEdEx=4.35) en contraste con los directivos que se encuentran entre 50 y 59 años que obtienen en todas las dimensiones la media más baja (D1.=4.09; D2.=3.96; D4.=3.98; D5.=4.34; LiEdEx=4.08).

Tabla 9.3.16. Liderazgo educativo exitoso en función de la edad

Dimensiones	Edad	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	Entre 30 y 39	55	4.39	.508	21.64	3	.000
	Entre 40 y 49	110	4.35	.415			
	Entre 50 y 59	109	4.09	.491			
	60 o más	16	4.46	.367			
Dimensión 2. CFDP	Entre 30 y 39	55	4.14	.598	7.908	3	.048
	Entre 40 y 49	110	4.08	.516			
	Entre 50 y 59	109	3.96	.466			
	60 o más	16	4.15	.425			
Dimensión 3. AML	Entre 30 y 39	55	4.21	.480	7.622	3	.055
	Entre 40 y 49	110	4.03	.730			
	Entre 50 y 59	109	4.03	.585			
	60 o más	16	4.33	.677			
Dimensión 4. GPII	Entre 30 y 39	55	4.17	.572	10.74	3	.013
	Entre 40 y 49	110	4.05	.531			
	Entre 50 y 59	109	3.98	.460			
	60 o más	16	4.31	.344			
Dimensión 5. ICRS	Entre 30 y 39	55	4.52	.444	7.972	3	.047
	Entre 40 y 49	110	4.41	.443			
	Entre 50 y 59	109	4.34	.423			
	60 o más	16	4.50	.366			
LiEdEx	Entre 30 y 39	55	4.29	.452	14,623	2	.002
	Entre 40 y 49	110	4.20	.406			
	Entre 50 y 59	109	4.08	.381			
	60 o más	16	4.35	.295			

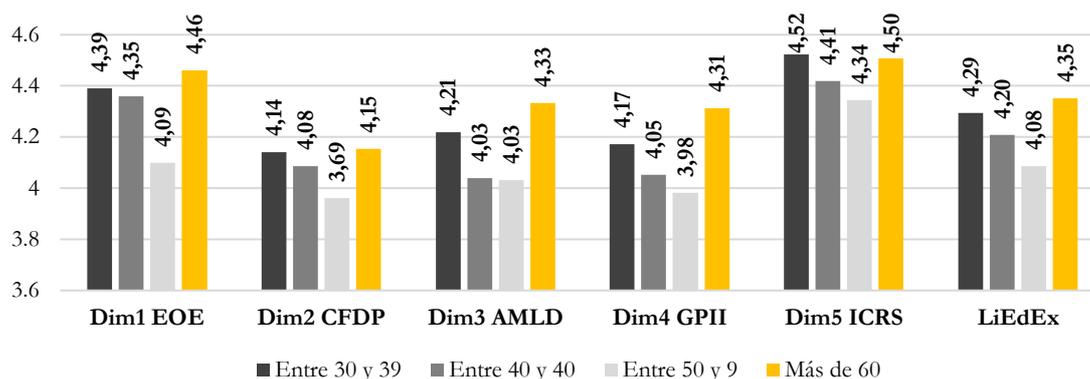


Figura 9.3.15. Distribución gráfica del LiEdEx en función de la edad

En la comparativa entre el LiEdEx y el cargo directivo, como se observa en la tabla y figura siguientes, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones 1 “Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos” ($p=.000$) y 2 “Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje” ($p=.039$), así como para el LiEdEx total ($p=.019$) siendo en ambos la jefatura de estudios el cargo que obtiene más media (D1.=4.41; D2=4.10; LiEdEx=4.24).

Tabla 9.3.17. Liderazgo educativo exitoso en función del cargo directivo

Dimensiones	Cargo	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. EOE	Dirección	177	4.18	.480	-3.839	.000
	Jefatura de estudios	113	4.41	.443		
Dimensión 2. CFDP	Dirección	177	4.01	.478	-2.059	.039
	Jefatura de estudios	113	4.10	.561		
Dimensión 3. AMLD	Dirección	177	4.10	.633	-0.335	.738
	Jefatura de estudios	113	4.06	.643		
Dimensión 4. GPII	Dirección	177	4.03	.463	-1.646	.100
	Jefatura de estudios	113	4.11	.577		
Dimensión 5. ICRS	Dirección	177	4.39	.427	-1.282	.200
	Jefatura de estudios	113	4.45	.447		
LiEdEx	Dirección	177	4.14	.384	-2.351	.019
	Jefatura de estudios	113	4.24	.438		

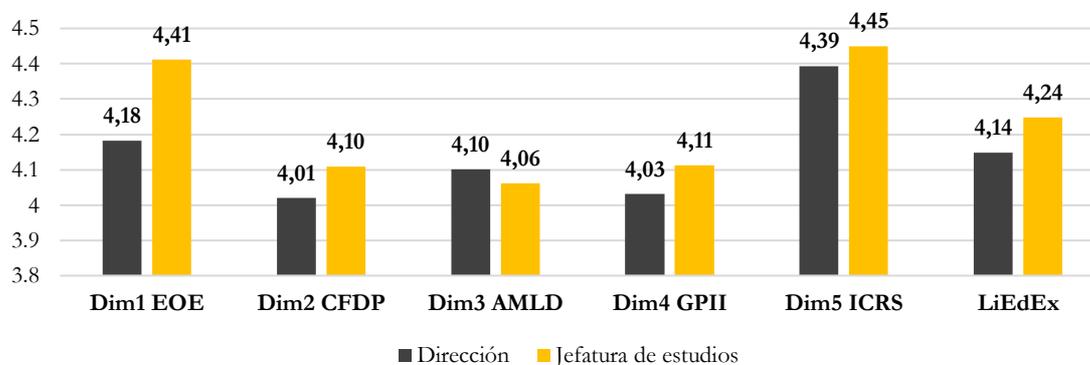


Figura 9.3.16. Distribución gráfica del LiEdEx en función del cargo ocupado en la dirección

En cuanto a la relación entre el LiEdEx y la experiencia docente, se obtienen diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión 1 “*Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos*” ($p=.004$), siendo la media mayor la de los directivos con una experiencia docente de entre 5 y 10 años ($M=4.47$) frente a los directivos con más de 30 años de experiencia docente que son los que menor media obtienen ($M=4.08$). Como se puede observar en la figura 9.3.18., se aprecia un declive de la media en esta dimensión desde los directivos con menor experiencia docente hasta los directivos que más experiencia docente tienen, y lo mismo ocurre para el LiEdEx en general.

Tabla 9.3.18. Liderazgo educativo exitoso en función de la experiencia docente

Dimensiones	Experiencia docente (años)	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	De 5 a 10	23	4.47	.489	13.452	3	.004
	De 11 a 20	124	4.33	.450			
	De 21 a 30	88	4.24	.462			
	Más de 30	55	4.08	.510			
Dimensión 2. CFDP	De 5 a 10	23	4.27	.512	7.568	3	.056
	De 11 a 20	124	4.08	.523			
	De 21 a 30	88	3.98	.540			
	Más de 30	55	4.00	.420			
Dimensión 3. AMLD	De 5 a 10	23	4.28	.553	3.018	3	.389
	De 11 a 20	124	4.05	.689			
	De 21 a 30	88	4.07	.571			
	Más de 30	55	4.09	.642			
Dimensión 4. GPII	De 5 a 10	23	4.22	.558	4.104	3	.250
	De 11 a 20	124	4.06	.550			
	De 21 a 30	88	3.99	.471			
	Más de 30	55	4.09	.451			
Dimensión 5. ICRS	De 5 a 10	23	4.57	.376	3.933	3	.269
	De 11 a 20	124	4.42	.451			
	De 21 a 30	88	4.38	.434			
	Más de 30	55	4.38	.418			
LiEdEx	De 5 a 10	23	4.37	.406	7.739	3	.052
	De 11 a 20	124	4.20	.418			
	De 21 a 30	88	4.14	.409			
	Más de 30	55	4.13	.366			

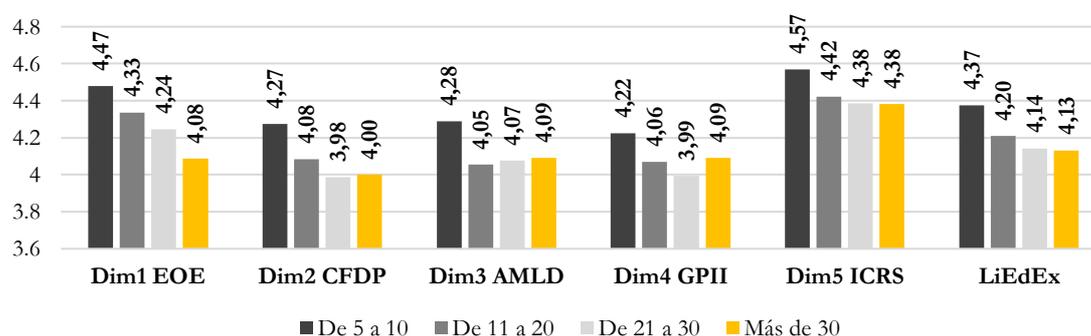


Figura 9.3.17. Distribución gráfica del LiEdEx en función de la experiencia docente

Al comparar el liderazgo educativo exitoso con la titulación, y con la experiencia en el cargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) en ninguna de las dimensiones como se puede apreciar en las tablas siguientes.

Tabla 9.3.19. Liderazgo educativo exitoso en función de la titulación

Dimensiones	Titulaciones	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	Diplomatura	124	4.25	.491	0.579	4	.965
	Licenciatura	146	4.28	.478			
	Grado	4	4.37	.228			
	Master	13	4.28	.506			
	Doctorado	3	4.20	.190			
Dimensión 2. CFDP	Diplomatura	124	4.02	.504	4.192	4	.381
	Licenciatura	146	4.09	.514			
	Grado	4	4.13	.166			
	Master	13	3.78	.626			
	Doctorado	3	4.11	.444			
Dimensión 3. AMLD	Diplomatura	124	4.08	.603	3.888	4	.421
	Licenciatura	146	4.10	.668			
	Grado	4	4.41	.500			
	Master	13	3.82	.602			
	Doctorado	3	4.33	.666			
Dimensión 4. GPII	Diplomatura	124	4.04	.529	6.22	4	.183
	Licenciatura	146	4.11	.469			
	Grado	4	4.06	.297			
	Master	13	3.67	.666			
	Doctorado	3	3.87	.695			
Dimensión 5. ICRS	Diplomatura	124	4.43	.425	4.45	4	.349
	Licenciatura	146	4.41	.433			
	Grado	4	4.53	.413			
	Master	13	4.13	.531			
	Doctorado	3	4.58	.314			
LiEdEx	Diplomatura	124	4.17	.410	3.998	4	.406
	Licenciatura	146	4.21	.402			
	Grado	4	4.28	.041			
	Master	13	3.95	.494			
	Doctorado	3	4.20	.331			

Tabla 9.3.20. Liderazgo educativo exitoso en función de la experiencia en el cargo directivo

Dimensiones	Experiencia Cargo	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	Menos de 4	101	4.33	.471	2.723	4	.605
	De 4 a 8	94	4.26	.492			
	De 9 a 12	48	4.25	.439			
	De 13 a 16	23	4.17	.482			
	Más de 16	24	4.16	.532			
Dimensión 2. CFDP	Menos de 4	101	4.04	.528	2.17	4	.705
	De 4 a 8	94	4.07	.531			
	De 9 a 12	48	4.11	.495			
	De 13 a 16	23	4.04	.422			
	Más de 16	24	3.91	.505			
Dimensión 3. AMLD	Menos de 4	101	4.12	.649	2.913	4	.572
	De 4 a 8	94	4.01	.662			
	De 9 a 12	48	4.18	.527			
	De 13 a 16	23	4.08	.653			
	Más de 16	24	4.01	.670			
Dimensión 4. GPII	Menos de 4	101	4.03	.544	1.585	4	.811
	De 4 a 8	94	4.08	.517			
	De 9 a 12	48	4.11	.432			
	De 13 a 16	23	3.96	.482			
	Más de 16	24	4.07	.539			
Dimensión 5. ICRS	Menos de 4	101	4.40	.438	0559	4	.968
	De 4 a 8	94	4.43	.447			
	De 9 a 12	48	4.40	.398			
	De 13 a 16	23	4.41	.420			
	Más de 16	24	4.39	.492			
LiEdEx	Menos de 4	101	4.19	.420	1.226	4	.874
	De 4 a 8	94	4.19	.420			
	De 9 a 12	48	4.21	.362			
	De 13 a 16	23	4.14	.366			
	Más de 16	24	4.11	.452			

9.3.3. Variables de inteligencia emocional en función de las variables personales

En primer lugar, al comparar la inteligencia emocional y el sexo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) para la dimensión 2 “claridad”. En este sentido, son las mujeres las que obtienen mayor media en dicha dimensión ($M=3.68$), que los hombres ($M=3.39$), como se puede comprobar en la siguiente tabla y figura.

Tabla 9.3.21. Inteligencia emocional en función del sexo

Dimensiones	Cargo	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. Atención	Hombre	150	3.16	.681	-0.27	.787
	Mujer	140	3.18	.728		
Dimensión 2. Claridad	Hombre	150	3.39	.781	-3.029	.002
	Mujer	140	3.68	.747		
Dimensión 3. Reparación	Hombre	150	3.52	.753	-1.309	.191
	Mujer	140	3.66	.803		

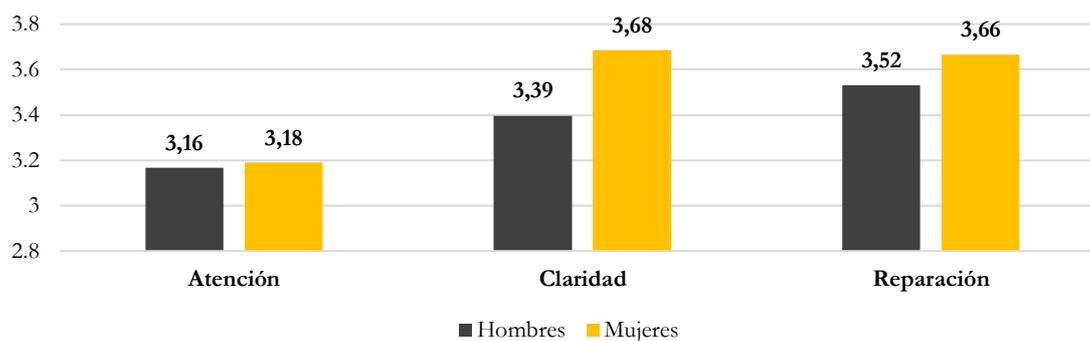


Figura 9.3.18. Distribución gráfica de la inteligencia emocional en función del sexo

Respecto a la comparativa entre inteligencia emocional y la edad de los directivos, se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) en la dimensión 1 “atención”, siendo el grupo de directivos que más media obtiene los más jóvenes (entre 30 y 39 años) con 3.39 de media frente a los directivos de entre 50 y 59 años que obtienen 3.08 puntos de media.

Tabla 9.3.22. Inteligencia emocional en función de la edad

Dimensiones	Edad	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	Entre 30 y 39	55	3.39	.679	8.79	3	.032
	Entre 40 y 49	110	3.14	.695			
	Entre 50 y 59	109	3.08	.706			
	60 o más	16	3.33	.694			
Dimensión 2. Claridad	Entre 30 y 39	55	3.68	.907	3.493	3	.322
	Entre 40 y 49	110	3.47	.780			
	Entre 50 y 59	109	3.52	.720			
	60 o más	16	3.51	.648			
Dimensión 3. Reparación	Entre 30 y 39	55	3.72	.744	3.945	3	.267
	Entre 40 y 49	110	3.48	.841			
	Entre 50 y 59	109	3.63	.756			
	60 o más	16	3.66	.531			

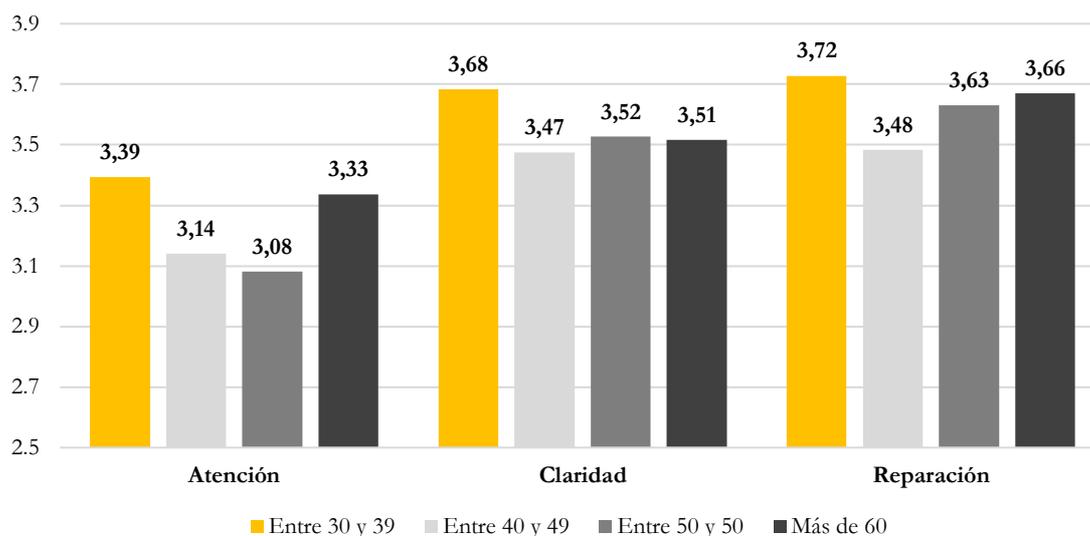


Figura 9.3.19. Distribución gráfica de la inteligencia emocional en función de la edad

En cuanto a la comparativa entre inteligencia emocional y el resto de variables personales (cargo directivo, experiencia docente, titulación y experiencia en el cargo directivo) no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) en ninguna de las dimensiones, como se puede observar en las tablas siguientes.

Tabla 9.3.23. Inteligencia emocional en función del cargo directivo

Dimensiones	Cargo	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. Atención	Dirección	177	3.13	.714	-1.394	.163
	Jefatura de estudios	113	3.24	.681		
Dimensión 2. Claridad	Dirección	177	3.49	.761	-1.139	.255
	Jefatura de estudios	113	3.60	.800		
Dimensión 3. Reparación	Dirección	177	3.59	.769	-0.004	.997
	Jefatura de estudios	113	3.59	.798		

Tabla 9.3.24. Inteligencia emocional en función de la experiencia docente

Dimensiones	Experiencia docente (años)	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	De 5 a 10	23	3.17	.736	2.671	3	.445
	De 11 a 20	124	3.21	.704			
	De 21 a 30	88	3.10	.704			
	Más de 30	55	3.21	.695			
Dimensión 2. Claridad	De 5 a 10	23	3.67	.863	1.647	3	.649
	De 11 a 20	124	3.56	.813			
	De 21 a 30	88	3.45	.814			
	Más de 30	55	3.54	.580			
Dimensión 3. Reparación	De 5 a 10	23	3.74	.690	1.306	3	.728
	De 11 a 20	124	3.57	.820			
	De 21 a 30	88	3.61	.792			
	Más de 30	55	3.54	.707			

Tabla 9.3.25. Inteligencia emocional en función de la titulación

Dimensiones	Titulaciones	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	Diplomatura	124	3.28	.665	4.477	4	.345
	Licenciatura	146	3.09	.721			
	Grado	4	3.21	1.363			
	Master	13	3.09	.575			
	Doctorado	3	3.29	.688			
Dimensión 2. Claridad	Diplomatura	124	3.59	.724	4.886	4	.299
	Licenciatura	146	3.45	.820			
	Grado	4	3.68	.965			
	Master	13	3.74	.735			
	Doctorado	3	3.95	.688			
Dimensión 3. Reparación	Diplomatura	124	3.54	.714	4.222	4	.377
	Licenciatura	146	3.60	.830			
	Grado	4	4.39	.950			
	Master	13	3.64	.694			
	Doctorado	3	3.80	.786			

Tabla 9.3.26. Inteligencia emocional en función de la experiencia en el cargo directivo

Dimensiones	Experiencia en el cargo directivo (años)	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	Menos de 4	101	3.17	.742	4.014	4	.404
	De 4 a 8	94	3.18	.667			
	De 9 a 12	48	3.22	.710			
	De 13 a 16	23	3.27	.623			
	Más de 16	24	2.95	.740			
Dimensión 2. Claridad	Menos de 4	101	3.48	.823	6.547	4	.162
	De 4 a 8	94	3.60	.763			
	De 9 a 12	48	3.69	.749			
	De 13 a 16	23	3.45	.681			
	Más de 16	24	3.25	.726			
Dimensión 3. Reparación	Menos de 4	101	3.56	.820	1.269	4	.867
	De 4 a 8	94	3.60	.718			
	De 9 a 12	48	3.67	.882			
	De 13 a 16	23	3.59	.703			
	Más de 16	24	3.50	.729			

9.3.4. Variables de liderazgo educativo exitoso en función de las variables de actividad físico-deportiva

En la comparativa entre el liderazgo educativo exitoso en función de la práctica de AFD a lo largo de la vida o no, se obtienen resultados estadísticamente significativos ($p=.009$) en la dimensión 3 “Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido”. Específicamente, en dicha dimensión, los directivos que si han practicado AFD en algún momento de su vida obtienen una puntuación media de 4.11 frente a los 3.66 de media que obtienen los que nunca han practicado AFD.

Tabla 9.3.27. Liderazgo educativo exitoso en función de la práctica de AFD

Dimensiones	Práctica de AFD	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. EOE	No	16	4.13	.606	-1.114	.265
	Si	274	4.28	.470		
Dimensión 2. CFDP	No	16	3.89	.554	-1.528	.127
	Si	274	4.06	.510		
Dimensión 3. AML D	No	16	3.66	.688	-2.631	.009
	Si	274	4.11	.625		
Dimensión 4. GPII	No	16	3.99	.629	-0.568	.57
	Si	274	4.06	.504		
Dimensión 5. ICRS	No	16	4.32	.510	-0.699	.484
	Si	274	4.42	.431		
LiEdEx	No	16	4.04	.506	-1.491	.136
	Si	274	4.19	.401		

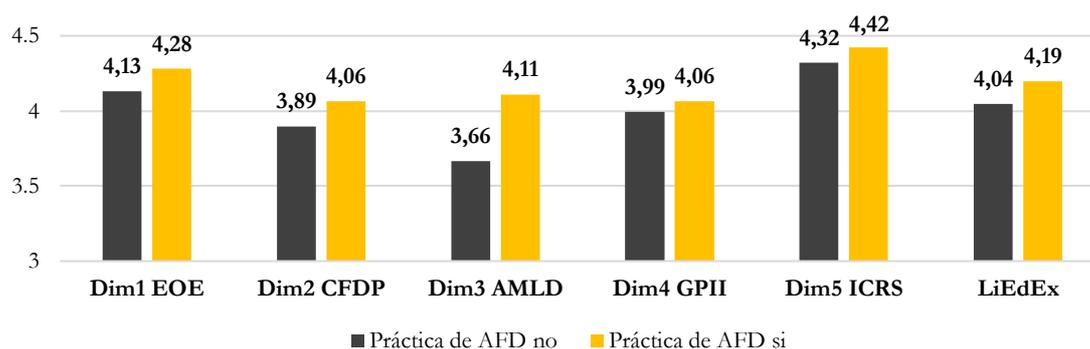


Figura 9.3.20. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función de la práctica de AFD

Al comparar el liderazgo educativo exitoso con la práctica habitual de AFD no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) para ninguna de las dimensiones.

Tabla 9.3.28. Liderazgo educativo exitoso en función de la práctica habitual de AFD

Dimensiones	AFD habitual	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	No	63	4.28	.479	3.003	3	.391
	Si, menos de 150 min/sem.	78	4.26	.503			
	Si, entre 150 y 300 min/sem.	113	4.30	.471			
	Si, más de 300 min/sem.	36	4.16	.452			
Dimensión 2. CFDP	No	63	4.10	.483	1.695	3	.638
	Si, menos de 150 min/sem.	78	4.05	.566			
	Si, entre 150 y 300 min/sem.	113	4.05	.462			
	Si, más de 300 min/sem.	36	3.94	.594			
Dimensión 3. AML D	No	63	4.08	.663	0.734	3	.865
	Si, menos de 150 min/sem.	78	4.12	.537			
	Si, entre 150 y 300 min/sem.	113	4.08	.689			
	Si, más de 300 min/sem.	36	4.00	.627			
Dimensión 4. GPII	No	63	4.13	.509	3.495	3	.321
	Si, menos de 150 min/sem.	78	4.06	.468			
	Si, entre 150 y 300 min/sem.	113	4.05	.512			
	Si, más de 300 min/sem.	36	3.93	.588			
Dimensión 5. ICRS	No	63	4.47	.428	3.553	3	.314
	Si, menos de 150 min/sem.	78	4.36	.454			
	Si, entre 150 y 300 min/sem.	113	4.43	.433			
	Si, más de 300 min/sem.	36	4.36	.410			
LiEdEx	No	63	4.23	.399	3.42	3	.331
	Si, menos de 150 min/sem.	78	4.17	.425			
	Si, entre 150 y 300 min/sem.	113	4.19	.388			
	Si, más de 300 min/sem.	36	4.08	.447			

En lo referente al liderazgo educativo exitoso en función de la edad de inicio en la práctica de AFD, tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 9.3.29. Liderazgo educativo exitoso en función de la edad de inicio en la práctica de AFD

Dimensiones	Edad de inicio en la práctica de AFD	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	Nunca me inicié	16	4.13	.606	2.794	4	.593
	De los 19 en adelante	50	4.23	.393			
	De los 15 a los 18	27	4.22	.534			
	De los 12 a los 15	41	4.28	.522			
	Antes de los 12	156	4.30	.470			
Dimensión 2. CFDP	Nunca me inicié	16	3.89	.554	9.43	4	.051
	De los 19 en adelante	50	3.94	.426			
	De los 15 a los 18	27	3.99	.515			
	De los 12 a los 15	41	4.04	.527			
	Antes de los 12	156	4.11	.526			
Dimensión 3. AMLD	Nunca me inicié	16	3.66	.688	7.753	4	.101
	De los 19 en adelante	50	4.07	.621			
	De los 15 a los 18	27	3.93	1.000			
	De los 12 a los 15	41	4.15	.558			
	Antes de los 12	156	4.14	.559			
Dimensión 4. GPII	Nunca me inicié	16	3.99	.629	4.543	4	.337
	De los 19 en adelante	50	3.95	.407			
	De los 15 a los 18	27	4.18	.480			
	De los 12 a los 15	41	4.08	.480			
	Antes de los 12	156	4.07	.539			
Dimensión 5. ICRS	Nunca me inicié	16	4.32	.510	2.296	4	.682
	De los 19 en adelante	50	4.39	.404			
	De los 15 a los 18	27	4.49	.472			
	De los 12 a los 15	41	4.45	.406			
	Antes de los 12	156	4.40	.440			
LiEdEx	Nunca me inicié	16	4.04	.506	4.364	4	.359
	De los 19 en adelante	50	4.12	.306			
	De los 15 a los 18	27	4.19	.440			
	De los 12 a los 15	41	4.20	.401			
	Antes de los 12	156	4.21	.421			

En la comparativa entre liderazgo educativo exitoso y el tipo de AFD practicado, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) como se ve en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 9.3.30. Liderazgo educativo exitoso en función del tipo de AFD

Dimensiones	Tipo de AFD	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	Ninguno	16	4.13	.606	1.685	3	.640
	Individual	117	4.25	.458			
	Equipo	45	4.27	.527			
	Ambos	112	4.30	.462			
Dimensión 2. CFDP	Ninguno	16	3.89	.554	3.397	3	.334
	Individual	117	4.05	.492			
	Equipo	45	4.02	.491			
	Ambos	112	4.08	.539			
Dimensión 3. AML D	Ninguno	16	3.66	.688	7.096	3	.069
	Individual	117	4.09	.655			
	Equipo	45	4.15	.609			
	Ambos	112	4.11	.604			
Dimensión 4. GPII	Ninguno	16	3.99	.629	0.371	3	.946
	Individual	117	4.07	.464			
	Equipo	45	4.06	.534			
	Ambos	112	4.06	.536			
Dimensión 5. ICRS	Ninguno	16	4.32	.510	2.346	3	.504
	Individual	117	4.39	.415			
	Equipo	45	4.40	.441			
	Ambos	112	4.45	.443			
LiEdEx	Ninguno	16	4.04	.506	2.984	3	.394
	Individual	117	4.18	.386			
	Equipo	45	4.18	.406			
	Ambos	112	4.21	.417			

En la comparativa entre el LiEdEx y el nivel de competición alcanzado en competición aparecen diferencias estadísticamente significativas en la Dimensión 3 ($p=.015$). En dicha dimensión se destaca que los directivos que no han alcanzado ningún nivel de competición, tienen una media inferior ($M=3.66$) a los directivos que han alcanzado el nivel de amateur o aficionado sin competición ($M=4.14$).

Tabla 9.3.31. Liderazgo educativo exitoso en función del nivel de competición alcanzado

Dimensiones	Tipo de AFD	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	Ningún nivel	16	4.13	.606	1.809	3	.613
	Aficionado sin Competición	159	4.27	.452			
	Aficionado con Competición	44	4.28	.435			
	Amateur	71	4.29	.533			
Dimensión 2. CFDP	Ningún nivel	16	3.89	.554	3.286	3	.350
	Aficionado sin Competición	159	4.09	.459			
	Aficionado con Competición	44	3.99	.519			
	Amateur	71	4.02	.605			
Dimensión 3. AML D	Ningún nivel	16	3.66	.688	10.459	3	.015
	Aficionado sin Competición	159	4.14	.634			
	Aficionado con Competición	44	3.95	.633			
	Amateur	71	4.14	.595			
Dimensión 4. GPII	Ningún nivel	16	3.99	.629	3.575	3	.311
	Aficionado sin Competición	159	4.07	.455			
	Aficionado con Competición	44	3.96	.492			
	Amateur	71	4.10	.606			
Dimensión 5. ICRS	Ningún nivel	16	4.32	.510	0.899	3	.826
	Aficionado sin Competición	159	4.42	.417			
	Aficionado con Competición	44	4.44	.424			
	Amateur	71	4.38	.466			
LiEdEx	Ningún nivel	16	4.04	.506	3.142	3	.370
	Aficionado sin Competición	159	4.20	.365			
	Aficionado con Competición	44	4.15	.400			
	Amateur	71	4.19	.477			

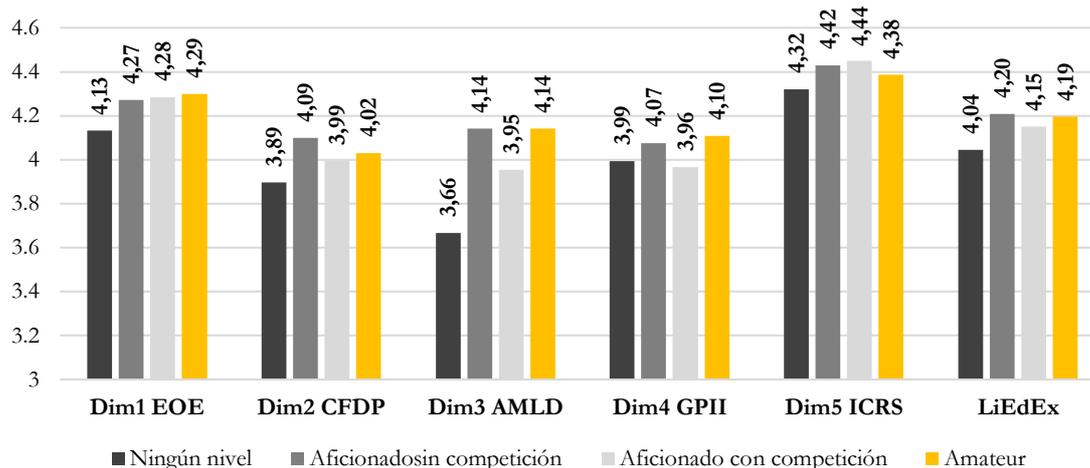


Figura 9.3.21. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función del nivel alcanzado en competición

En la comparativa entre liderazgo educativo exitoso y la finalidad con la que se practica AFD, se obtienen diferencias significativas ($p=.036$) en la dimensión 3, en la cual los directivos que practican AFD con finalidad competitiva obtienen la media más elevada ($M=4.33$) frente a los que exponen que no tienen ninguna finalidad ($M=3.66$).

Tabla 9.3.32. Liderazgo educativo exitoso en función de la finalidad con la que se practica AFD

Dimensiones	Finalidad con la que se practica AFD	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	Ninguna finalidad	16	4.13	.606	2.451	3	.484
	Preservación de la salud	171	4.25	.470			
	Ocupación del tiempo libre	93	4.32	.428			
	Competición deportiva	10	4.27	.792			
Dimensión 2. CFDP	Ninguna finalidad	16	3.89	.554	2.943	3	.400
	Preservación de la salud	171	4.06	.497			
	Ocupación del tiempo libre	93	4.05	.515			
	Competición deportiva	10	4.16	.709			
Dimensión 3. AMLD	Ninguna finalidad	16	3.66	.688	8.539	3	.036
	Preservación de la salud	171	4.10	.572			
	Ocupación del tiempo libre	93	4.08	.715			
	Competición deportiva	10	4.33	.628			
Dimensión 4. GPII	Ninguna finalidad	16	3.99	.629	1.26	3	.739
	Preservación de la salud	171	4.08	.463			
	Ocupación del tiempo libre	93	4.02	.548			
	Competición deportiva	10	4.12	.750			
Dimensión 5. ICRS	Ninguna finalidad	16	4.32	.510	.698	3	.874
	Preservación de la salud	171	4.42	.416			
	Ocupación del tiempo libre	93	4.40	.442			
	Competición deportiva	10	4.42	.592			
LiEdEx	Ninguna finalidad	16	4.04	.506	2.652	3	.448
	Preservación de la salud	171	4.19	.379			
	Ocupación del tiempo libre	93	4.19	.419			
	Competición deportiva	10	4.25	.611			

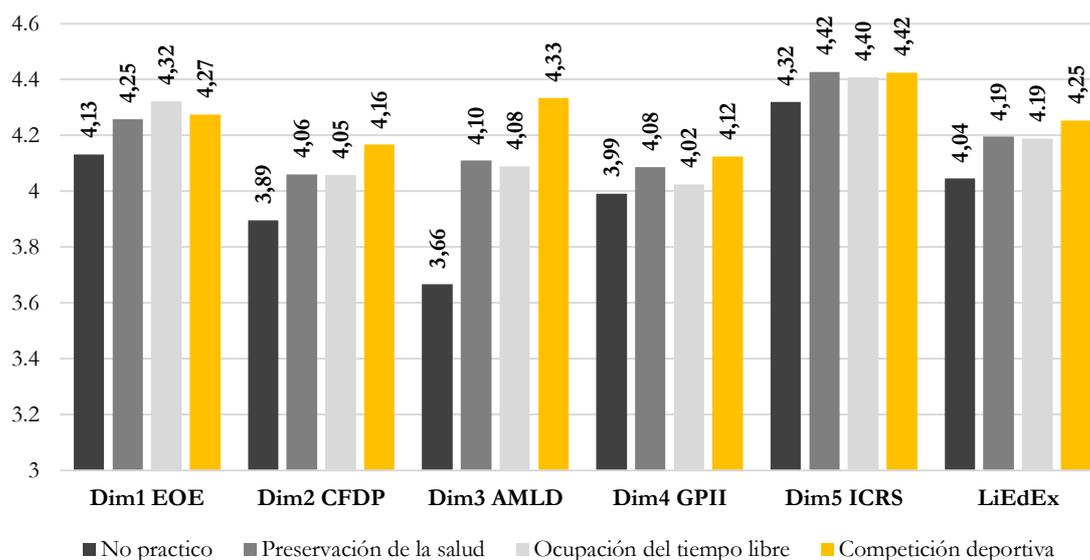


Figura 9.3.22. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función del nivel alcanzado en competición

Respecto a la comparativa entre liderazgo educativo exitoso en función de haber ocupado el puesto de capitán, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión 2, siendo los directivos que han ocupado el puesto de capitán los que más media obtienen ($M=4.13$) frente a los que no ($M=4.02$). A pesar de no hallarse diferencias estadísticamente significativas, ocurre lo mismo para el resto de dimensiones, así como para el LiEdEx en general.

Tabla 9.3.33. Liderazgo educativo exitoso en función de la ocupación del puesto de capitán

Dimensiones	Capitán	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. EOE	No	208	4.25	.482	-1.279	.201
	Si	82	4.32	.467		
Dimensión 2. CFDP	No	208	4.02	.519	-1.982	.047
	Si	82	4.13	.493		
Dimensión 3. AML D	No	208	4.06	.663	-0.791	.429
	Si	82	4.15	.559		
Dimensión 4. GPII	No	208	4.03	.471	-1.879	.060
	Si	82	4.12	.598		
Dimensión 5. ICRS	No	208	4.39	.447	-0.931	.352
	Si	82	4.46	.401		
LiEdEx	No	208	4.16	.405	-1.722	.085
	Si	82	4.24	.411		

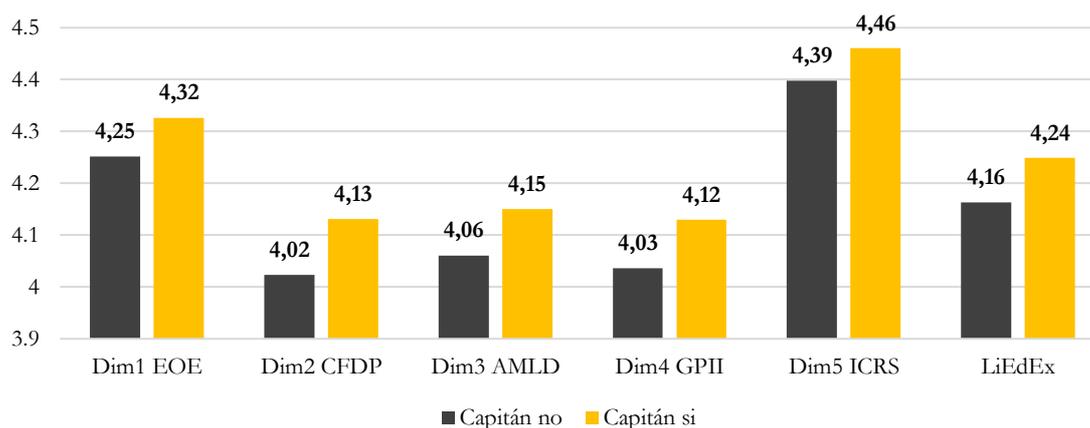


Figura 9.3.23. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función de la ocupación del puesto de capitán

En la comparativa entre el liderazgo educativo exitoso y la ocupación del puesto de entrenador, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$). Se puede resaltar que la media obtenida para los directivos que no han sido entrenadores, es levemente superior a la de los directivos que si lo han sido.

Tabla 9.3.34. Liderazgo educativo exitoso en función de la ocupación del puesto de entrenador

Dimensiones	Entrenador	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. EOE	No	222	4.28	.476	-0.866	.386
	Si	68	4.22	.487		
Dimensión 2. CFDP	No	222	4.07	.511	-0.803	.422
	Si	68	3.99	.517		
Dimensión 3. AMLD	No	222	4.10	.662	-1.426	.154
	Si	68	4.00	.540		
Dimensión 4. GPII	No	222	4.06	.497	-0.025	.980
	Si	68	4.03	.556		
Dimensión 5. ICRS	No	222	4.43	.437	-1.21	.226
	Si	68	4.36	.426		
LiEdEx	No	222	4.20	.411	-1.008	.314
	Si	68	4.13	.396		

Por último, en este apartado se compara el liderazgo educativo exitoso y la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo, para la cual se obtienen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones 3 “Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido” ($p=.035$) y 5 “Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo” ($p=.040$), siendo la media mayor en ambas dimensiones para los directivos que consideran que la práctica de AFD les ha influido mucho en su liderazgo ($M=4.37$ y $M=4.54$ respectivamente), frente a los directivos que consideran que no les ha influido suficiente en la dimensión 3 ($M=4.01$) y los que consideran que les ha influido poco en la dimensión 5 ($M=4.32$).

Tabla 9.3.35. Liderazgo educativo exitoso en función de la autopercepción de la AFD en el liderazgo educativo

Dimensiones	Autopercepción de la influencia del AFD en el LiEdEX	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. EOE	Nada	52	4.25	.500	4.813	4	.307
	Poco	57	4.18	.506			
	Suficiente	61	4.25	.430			
	Bastante	80	4.30	.436			
	Mucho	40	4.38	.556			
Dimensión 2. CFDP	Nada	52	4.02	.507	6.846	4	.144
	Poco	57	3.99	.491			
	Suficiente	61	4.02	.474			
	Bastante	80	4.06	.479			
	Mucho	40	4.19	.655			
Dimensión 3. AMLD	Nada	52	4.06	.673	10.37	4	.035
	Poco	57	4.09	.551			
	Suficiente	61	4.01	.649			
	Bastante	80	4.02	.670			
	Mucho	40	4.37	.518			
Dimensión 4. GPII	Nada	52	4.01	.494	7.433	4	.115
	Poco	57	4.00	.511			
	Suficiente	61	4.03	.517			
	Bastante	80	4.07	.468			
	Mucho	40	4.23	.590			
Dimensión 5. ICRS	Nada	52	4.47	.424	10.041	4	.040
	Poco	57	4.32	.468			
	Suficiente	61	4.37	.420			
	Bastante	80	4.40	.385			
	Mucho	40	4.54	.494			
LiEdEx	Nada	52	4.17	.398	9.285	4	.054
	Poco	57	4.11	.421			
	Suficiente	61	4.15	.382			
	Bastante	80	4.19	.362			
	Mucho	40	4.33	.500			

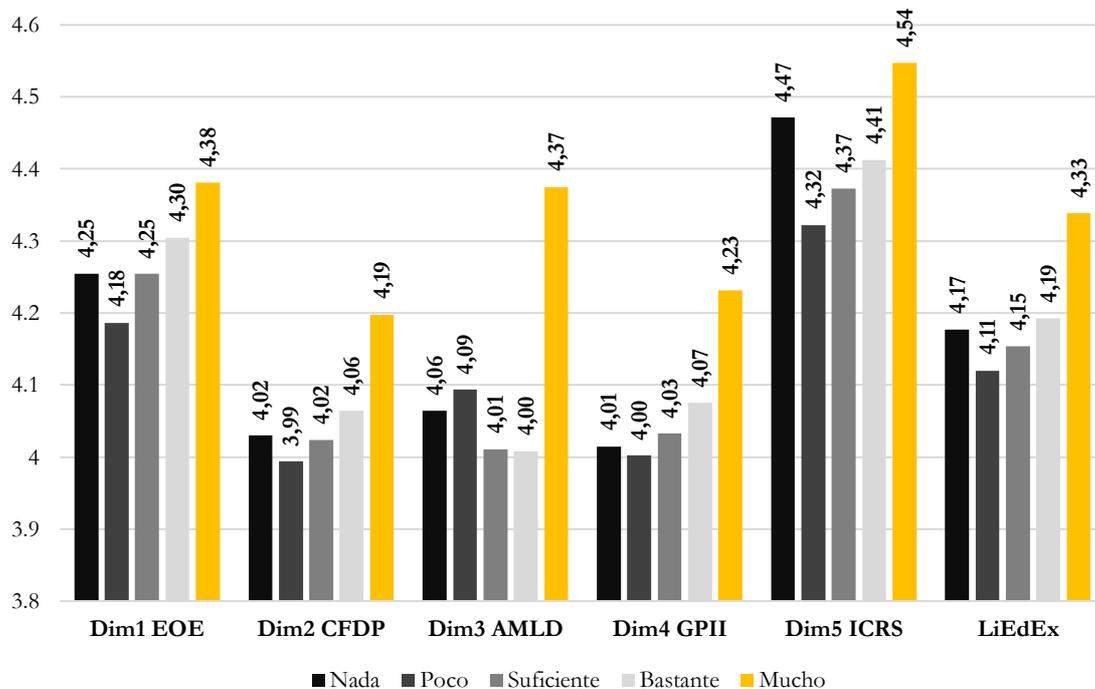


Figura 9.3.24. Distribución gráfica del liderazgo educativo exitoso en función de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo

9.3.5. Variables de inteligencia emocional en función de las variables de actividad físico-deportiva

Al comparar la inteligencia emocional con la práctica de AFD, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$). A pesar de ello, se puede apreciar en la tabla siguiente, cómo los directivos que sí han practicado AFD en algún momento de su vida obtienen medias levemente superiores a las de los directivos que nunca han practicado AFD, en todas las dimensiones que componen la inteligencia emocional.

Tabla 9.3.36. Inteligencia emocional en función de la práctica de AFD

Dimensiones	Práctica de AFD	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. Atención	No	16	3.06	.727	-0.965	.335
	Sí	274	3.18	.702		
Dimensión 2. Claridad	No	16	3.45	.586	-0.619	.536
	Sí	274	3.54	.788		
Dimensión 3. Reparación	No	16	3.54	.849	-0.238	.812
	Sí	274	3.59	.777		

En cuanto a la comparativa entre inteligencia emocional y las variables sobre práctica habitual de AFD, edad de inicio en la AFD, tipo de AFD, nivel máximo alcanzado en competición y finalidad con la que se practica AFD no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) para ninguna de las dimensiones como se puede contemplar en las tablas siguientes.

Tabla 9.3.37. Inteligencia emocional en función de práctica habitual de AFD

Dimensiones	Práctica habitual de AFD	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	No	63	3.11	.743	3.791	3	.285
	Sí, menos de 150 min/sem	78	3.24	.678			
	Sí, entre 150 y 300 min/sem	113	3.21	.693			
	Sí, más de 300 min/sem	36	3.00	.706			
Dimensión 2. Claridad	No	63	3.65	.788	2.734	3	.435
	Sí, menos de 150 min/sem	78	3.55	.692			
	Sí, entre 150 y 300 min/sem	113	3.49	.784			
	Sí, más de 300 min/sem	36	3.42	.907			
Dimensión 3. Reparación	No	63	3.71	.864	4.277	3	.233
	Sí, menos de 150 min/sem	78	3.63	.718			
	Sí, entre 150 y 300 min/sem	113	3.51	.780			
	Sí, más de 300 min/sem	36	3.53	.743			

Tabla 9.3.38. Inteligencia emocional en función de la edad de inicio en la AFD

Dimensiones	Edad de inicio en la AFD (años)	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	No me inicié	16	3.06	.727	1.293	4	.862
	De los 19 en adelante	50	3.17	.697			
	Entre los 15 y los 18	27	3.13	.730			
	Entre los 12 y los 15	41	3.23	.803			
Dimensión 2. Claridad	Antes de los 12	156	3.18	.676	3.374	4	.497
	No me inicié	16	3.45	.586			
	De los 19 en adelante	50	3.63	.768			
	Entre los 15 y los 18	27	3.43	.806			
Dimensión 3. Reparación	Entre los 12 y los 15	41	3.65	.648	4.194	4	.380
	Antes de los 12	156	3.49	.824			
	No me inicié	16	3.54	.849			
	De los 19 en adelante	50	3.39	.709			
Dimensión 3. Reparación	Entre los 15 y los 18	27	3.64	.911	4.194	4	.380
	Entre los 12 y los 15	41	3.58	.833			
	Antes de los 12	156	3.65	.753			
	De los 19 en adelante	50	3.39	.709			

Tabla 9.3.39. Inteligencia emocional en función del tipo de AFD

Dimensiones	Tipo de AFD	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	Ningún tipo	16	3.06	.727	1.659	3	.646
	Individual	117	3.16	.680			
	Equipo	45	3.28	.736			
	Ambos	112	3.16	.713			
Dimensión 2. Claridad	Ningún tipo	16	3.45	.586	1.272	3	.736
	Individual	117	3.54	.717			
	Equipo	45	3.61	.805			
	Ambos	112	3.50	.854			
Dimensión 3. Reparación	Ningún tipo	16	3.54	.849	2.402	3	.493
	Individual	117	3.50	.732			
	Equipo	45	3.67	.766			
	Ambos	112	3.65	.822			

Tabla 9.3.40. Inteligencia emocional en función del nivel máximo alcanzado en competición

Dimensiones	Nivel máximo alcanzado en competición	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	Ningún nivel	16	3.06	.727	3038	3	.386
	Aficionado sin competición	159	3.13	.718			
	Aficionado con competición	44	3.19	.612			
	Amateur	71	3.28	.716			
Dimensión 2. Claridad	Ningún nivel	16	3.45	.586	1.917	3	.590
	Aficionado sin competición	159	3.57	.771			
	Aficionado con competición	44	3.40	.830			
	Amateur	71	3.55	.801			
Dimensión 3. Reparación	Ningún nivel	16	3.54	.849	7.378	3	.061
	Aficionado sin competición	159	3.56	.793			
	Aficionado con competición	44	3.43	.686			
	Amateur	71	3.77	.769			

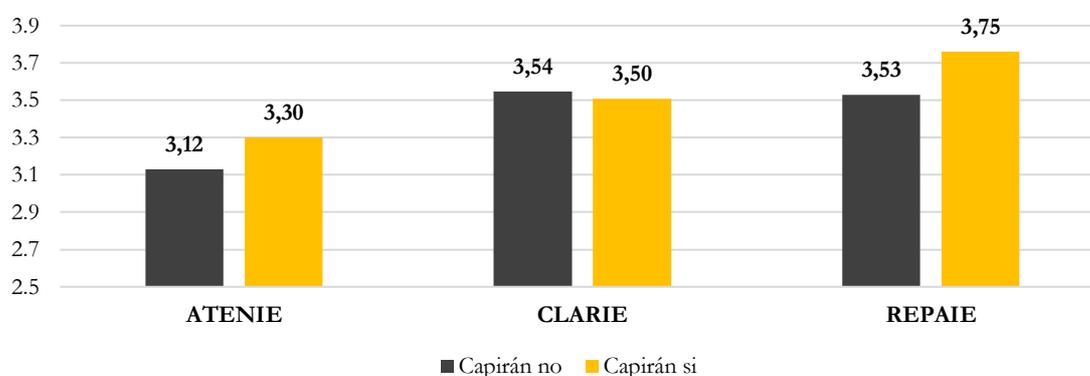
Tabla 9.3.41. Inteligencia emocional en función de la finalidad con la que se practica AFD

Dimensiones	Finalidad	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	Ninguna	16	3.06	.727	2.038	3	.565
	Preservación de la salud	171	3.16	.675			
	Ocupación del tiempo libre	93	3.20	.748			
	Competición deportiva	10	3.42	.741			
Dimensión 2. Claridad	Ninguna	16	3.45	.586	1.691	3	.639
	Preservación de la salud	171	3.53	.772			
	Ocupación del tiempo libre	93	3.51	.827			
	Competición deportiva	10	3.82	.690			
Dimensión 3. Reparación	Ninguna	16	3.54	.849	2.903	3	.407
	Preservación de la salud	171	3.64	.738			
	Ocupación del tiempo libre	93	3.48	.844			
	Competición deportiva	10	3.81	.712			

Para la relación de la inteligencia emocional y la ocupación del puesto de capitán se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión 1 ($p=.41$) y en la dimensión 3 ($p=.019$), siendo los directivos que han ocupado el puesto de capitán los que más media de inteligencia emocional obtienen ($M= 3.30$ y $M=3.75$ respectivamente) frente a los que no han ocupado dicho puesto ($M=3.12$ y $M=3.52$).

Tabla 9.3.42. Inteligencia emocional en función de la ocupación del puesto de capitán

Dimensiones	Práctica de AFD	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. Atención	No	208	3.12	.701	-2.047	.041
	Si	82	3.30	.697		
Dimensión 2. Claridad	No	208	3.54	.772	-0.244	.807
	Si	82	3.50	.794		
Dimensión 3. Reparación	No	208	3.53	.777	-2.34	.019
	Si	82	3.75	.765		



Nota: ATENIA: Atención emocional; CLARIE: Claridad emocional; REPAIE: Reparación emocional.

Figura 9.3.25. Distribución gráfica de la inteligencia emocional en función de la ocupación del puesto de capitán

En cuanto a la comparativa entre inteligencia emocional en función de la ocupación del puesto de entrenador, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) en ninguna de las dimensiones de inteligencia emocional.

Tabla 9.3.43. Inteligencia emocional en función de la ocupación del puesto de entrenador

Dimensiones	Práctica de AFD	N	Media	DT	Z	p
Dimensión 1. Atención	No	206	3.15	.701	-1.005	.315
	Si	68	3.26	.708		
Dimensión 2. Claridad	No	206	3.56	.793	-1.242	.214
	Si	68	3.45	.724		
Dimensión 3. Reparación	No	206	3.55	.774	-1.817	.069
	Si	68	3.73	.787		

Por último, para la comparación entre la inteligencia emocional y la autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEx, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión 1 “atención” ($p=.018$) y en la dimensión 3 “reparación” ($p=.001$).

En la dimensión 1, atención, la media más alta la obtienen los directivos que consideran que la AFD les ha influido mucho en su liderazgo ($M=3.45$), frente a los directivos que consideran que les ha influido poco ($M=2.98$). Lo mismo ocurre en la dimensión 3, reparación, la diferencia más acusada se encuentra entre los directivos que consideran que la AFD les ha influido mucho ($M=4.00$), y los directivos que consideran que les ha influido poco ($M=3.34$).

Tabla 9.3.44. Inteligencia emocional en función de la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo

Dimensiones	Autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEX	N	Media	DT	X ²	gl	p
Dimensión 1. Atención	Nada	52	3.11	.779	11.933	4	.018
	Poco	57	2.98	.661			
	Suficiente	61	3.11	.686			
	Bastante	80	3.25	.670			
	Mucho	40	3.45	.672			
Dimensión 2. Claridad	Nada	52	3.63	.811	4.863	4	.302
	Poco	57	3.41	.705			
	Suficiente	61	3.49	.782			
	Bastante	80	3.49	.794			
	Mucho	40	3.72	.781			
Dimensión 3. Reparación	Nada	52	3.57	.737	17.724	4	.001
	Poco	57	3.34	.833			
	Suficiente	61	3.51	.700			
	Bastante	80	3.64	.721			
	Mucho	40	4.00	.842			

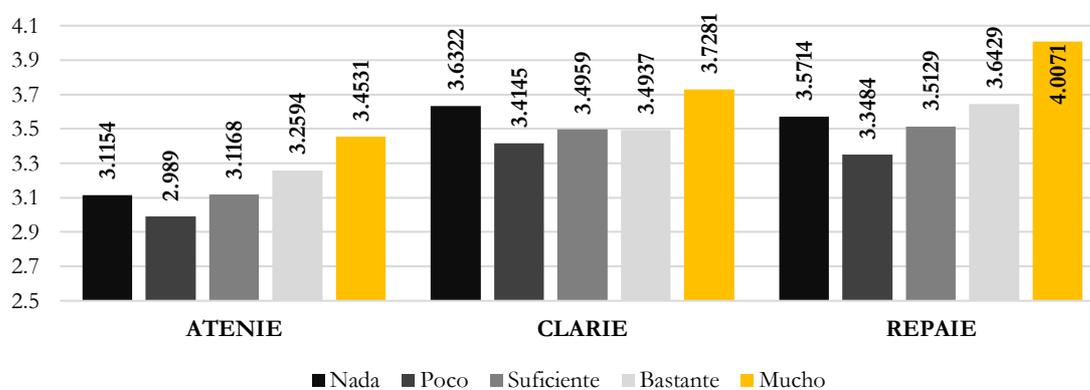


Figura 9.3.26. Distribución gráfica de la inteligencia emocional en función de la autopercepción de la influencia de la práctica de AFD en el liderazgo educativo

9.3.6. Variables de liderazgo educativo exitoso en función de las variables de inteligencia emocional

Para este análisis, en primer lugar, se comprobó la normalidad de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Al comprobar que la distribución no era normal, se optó por utilizar pruebas no paramétricas. En este caso, ya que se trata de

correlaciones bivariadas, se opta por el coeficiente de correlación Rho de Spearman, por ser más robusto cuando la distribución de la muestra no es normal. En este sentido, la correlación resultante es significativa a nivel $p \leq .01^{**}$ para todas las relaciones, excepto la correlación entre la dimensión 1 “Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos” (EOE) y “atención” (ATENIE) (con una correlación de .126*) y la misma dimensión de liderazgo y la “reparación” (REPAIE) (con una correlación de .131*) que es significativa a nivel $p \leq .05^*$. Como se puede observar en la siguiente tabla, marcado en negrita, las dimensiones que componen el liderazgo educativo exitoso, correlacionan de forma directa y positiva con las dimensiones que conforman la inteligencia emocional. Como se puede observar en la tabla siguiente, la correlación más elevada se encuentra entre el cuestionario LiEdEx al completo y la dimensión “claridad” de la inteligencia emocional obteniendo una correlación de .373**.

Tabla 9.3.45. Correlación entre el liderazgo educativo exitoso y la inteligencia emocional

		Dim1 EOE	Dim2 CFDP	Dim3 AMLD	Dim4 GPII	Dim5 ICRS	LiEdEx	ATENIE	CLARIE	REPAIE
Dim1 EOE	Rho de Spearman	-	.663**	.400**	.521**	.612**	.800**	.126*	.258**	.131*
Dim2 CFDP	Rho de Spearman		-	.516**	.617**	.676**	.882**	.166**	.349**	.256**
Dim3 AMLD	Rho de Spearman			-	.490**	.458**	.625**	.178**	.263**	.259**
Dim4 GPII	Rho de Spearman				-	.667**	.819**	.273**	.308**	.322**
Dim5 ICRS	Rho de Spearman					-	.847**	.253**	.351**	.293**
LiEdEx	Rho de Spearman						-	.245**	.373**	.290**
ATENIE	Rho de Spearman							-	.325**	.302**
CLARIE	Rho de Spearman								-	.516**
REPAIE	Rho de Spearman									-

Dim1 EOE: Dimensión 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos; **Dim2 CFDP:** Dimensión 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje; **Dim3 AMLD:** Dimensión 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido; **Dim4 GPII:** Dimensión 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro; **Dim5 ICRS:** Dimensión 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado; **LiEdEx:** Liderazgo Educativo Exitoso; **ATENIE:** Atención (inteligencia emocional); **CLARIE:** Claridad (inteligencia emocional); **REPAIE:** Reparación (inteligencia emocional).

9.4. Modelo de ecuaciones estructurales

Se empleó el programa IBM AMOS® 23 para analizar las relaciones existentes entre los constructos implicados del modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Una vez desarrollado el modelo teórico se realiza un análisis de rutas considerando las relaciones de la matriz a partir de un análisis multigrupo según la práctica de AF. Los modelos de rutas se conforman a partir de diez variables endógenas y una variable exógena (figura 8.3.4). En este SEM se formulan explicaciones de las relaciones de las variables latentes a partir de las relaciones observadas. Asimismo, se incluyen errores de medición en las variables observables con el fin de que estas sean directamente controladas. Las flechas son líneas de influencia entre las variables y estas son interpretadas como coeficientes de regresión. Asimismo, se emplea el método de máxima verosimilitud por ser coherente, no sesgado e invariante al tipo de escala.

Se desarrolló un modelo de rutas el cual mostró índices de ajuste correctos en los parámetros analizados. De este modo, se revela un valor estadísticamente significativo para p ($\chi^2 = 119.517$; $gl = 56$; $p < .001$). Sin embargo, y dado que este índice no debe ser interpretado de forma estandarizada por su sensibilidad al tamaño de la muestra, se incluyeron otros índices de ajuste tal y como establece Marsh (2007). En este caso, el Índice de Ajuste Normalizado (NFI) reveló un valor aceptable de .904, mientras que el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Incremento de Ajuste (IFI) mostraron valores

excelentes de .947 para ambos parámetros. Asimismo, se obtuvo un valor aceptable de .063 para el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA).

En primer lugar, se muestra el modelo estructural desarrollado para aquellos sujetos considerados físicamente activos, es decir, practican más de tres horas semanales de AF (figura 9.4.1. y tabla 9.4.1.). En relación al liderazgo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .001$ para todas las relaciones dadas con todos sus indicadores. De este modo, la dimensión que revela la mayor influencia es el CFDP ($p < .001$; $b = .830$), seguido del ICRS ($p < .001$; $b = .822$), mientras que los indicadores con el menor peso de regresión para el liderazgo global fue el AMDL ($p < .001$; $b = .587$) y el EOE ($p < .001$; $b = .702$).

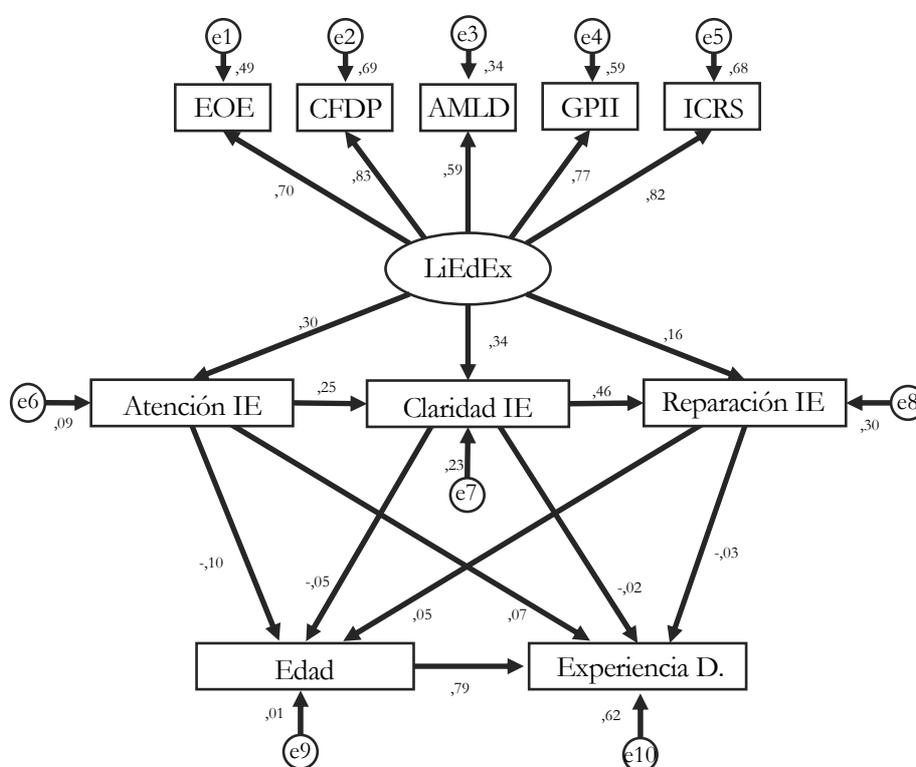


Figura 9.4.1. Modelo de ecuaciones estructurales para practicantes de AFD

Nota: **EOE**: Dimensión 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos; **CFDP**: Dimensión 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje; **AMLD**: Dimensión 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido; **GPPII**: Dimensión 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro; **ICRS**: Dimensión 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado; **LiEdEx**: Liderazgo Educativo Excitoso; **Atención IE**: Atención (inteligencia emocional); **Claridad IE**: Claridad (inteligencia emocional); **Reparación IE**: Reparación (inteligencia emocional); **Edad**: Edad en años; **Experiencia D.**: Experiencia docente.

En la figura anterior se observa una relación positiva y directa entre las diferentes dimensiones de inteligencia emocional, obteniéndose un mayor peso de regresión en la asociación entre “Claridad IE” y “Reparación IE” ($p < .001$; $b = .464$) que en la relación entre “Claridad IE” y “Atención IE” ($p < .001$; $b = .251$). Analizando las asociaciones dadas entre liderazgo e inteligencia emocional, pueden observarse relaciones positivas y directas entre

todas sus dimensiones. La mayor fortaleza se muestra para la “Atención IE” ($p < .001$; $b = .299$) y la “Claridad IE” ($p < .001$; $b = .342$), mientras que la “Reparación IE” muestra el menor peso de regresión en su relación con el liderazgo ($p < .05$; $b = .156$).

La edad no revela asociaciones estadísticamente significativas con ninguna dimensión del a inteligencia emocional, aunque estuvo positivamente relacionada con el nivel de experiencia ($p < .001$; $b = .794$). Asimismo, el nivel de experiencia se asoció de forma directa con el nivel de “Atención IE” ($p < .05$; $b = .075$).

Tabla 9.4.1. Pesos de regresión y pesos estandarizados para practicantes de AFD

Relación entre variables			P.R.				P.R.E
			EST.	S.E.	R.C.	P	EST.
ATENIE	←	LiEdEx	.635	.138	4.602	***	.299
CLARIE	←	LiEdEx	.816	.153	5.331	***	.342
CLARIE	←	ATENIE	.282	.064	4.438	***	.251
REPAIE	←	CLARIE	.457	.056	8.167	***	.464
REPAIE	←	LiEdEx	.367	.144	2.549	*	.156
Edad	←	REPAIE	.053	.078	.687	.492	.049
Edad	←	CLARIE	-.055	.080	-.681	.496	-.050
Edad	←	ATENIE	-.127	.078	-1.623	.105	-.104
EOE	←	LiEdEx	1.000	-	-	***	.702
CFDP	←	LiEdEx	1.283	.104	12.283	***	.830
AMLD	←	LiEdEx	1.112	.125	8.927	***	.587
GPII	←	LiEdEx	1.178	.102	11.532	***	.771
ICRS	←	LiEdEx	1.073	.088	12.192	***	.822
Experiencia D.	←	CLARIE	-.028	.051	-.540	.589	-.025
Experiencia D.	←	Edad	.824	.039	21.225	***	.794
Experiencia D.	←	ATENIE	.094	.050	2.877	*	.075
Experiencia D.	←	REPAIE	-.033	.050	-.657	.511	-.029

Nota 1: *EOE:* Dimensión 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos; *CFDP:* Dimensión 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje; *AMLD:* Dimensión 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido; *GPII:* Dimensión 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro; *ICRS:* Dimensión 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado; *LiEdEx:* Liderazgo Educativo Exitoso; *ATENIE:* Atención (inteligencia emocional); *CLARIE:* Claridad (inteligencia emocional); *REPAIE:* Reparación (inteligencia emocional); *Edad:* Edad en años; *Experiencia D.:* Experiencia docente.

Nota 2: * Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.05$; *** Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.001$.

Nota 3: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; EST, Estimaciones, S.E., Error de Estimación; R.C., Ratio Crítico

A continuación, se muestra el modelo estructural desarrollado para aquellos sujetos que no han practicado AFD nunca (figura 8.4.2 y Tabla 8.4.2.). En relación al liderazgo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .001$ para todas las relaciones dadas con todos sus indicadores. De este modo, la dimensión que revela la mayor influencia es el CFDP ($p < .001$; $b = 1.002$), seguido del GPII ($p < .001$; $b = .842$) y el ICRS ($p < .001$; $b = .831$). Asimismo, la dimensión del liderazgo con menor peso de regresión para este grupo de sujetos fue el AMLD ($p < .001$; $b = .556$).

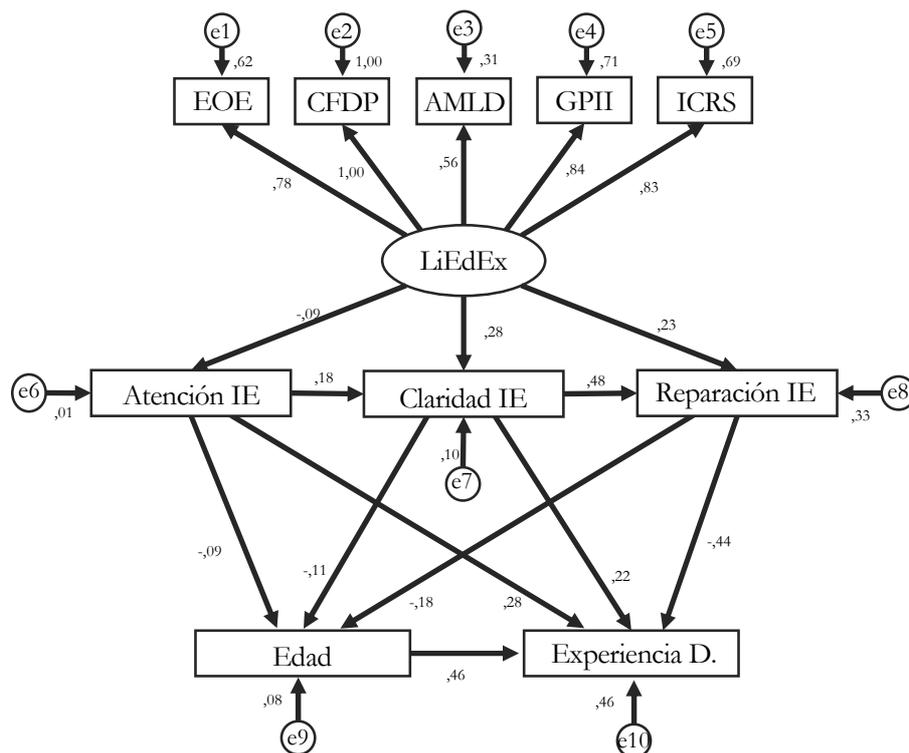


Figura 9.4.2. Modelo de ecuaciones estructurales para no practicantes de AFD

Nota: **EOE**: Dimensión 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos; **CFDP**: Dimensión 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje; **AMLD**: Dimensión 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido; **GPII**: Dimensión 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro; **ICRS**: Dimensión 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado; **LiEdEx**: Liderazgo Educativo Exitoso; **Atención IE**: Atención (inteligencia emocional); **Claridad IE**: Claridad (inteligencia emocional); **Reparación IE**: Reparación (inteligencia emocional); **Edad**: Edad en años; **Experiencia D.**: Experiencia docente.

Se observa, en la figura 9.4.2., una relación positiva y directa entre “Claridad IE” y “Reparación IE” ($p < .001$; $b = .476$). En cambio, no se obtienen relaciones estadísticamente significativas para la asociación entre “Atención IE” y “Claridad IE”. Analizando las asociaciones dadas entre liderazgo e inteligencia emocional, no se observan diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional.

La edad no revela asociaciones estadísticamente significativas con ninguna dimensión de la inteligencia emocional, aunque estuvo positivamente relacionada con el nivel de experiencia ($p < .05$; $b = .462$). Asimismo, el nivel de experiencia se asoció de forma negativa con el nivel de “Reparación IE” ($p < .05$; $b = -.443$).

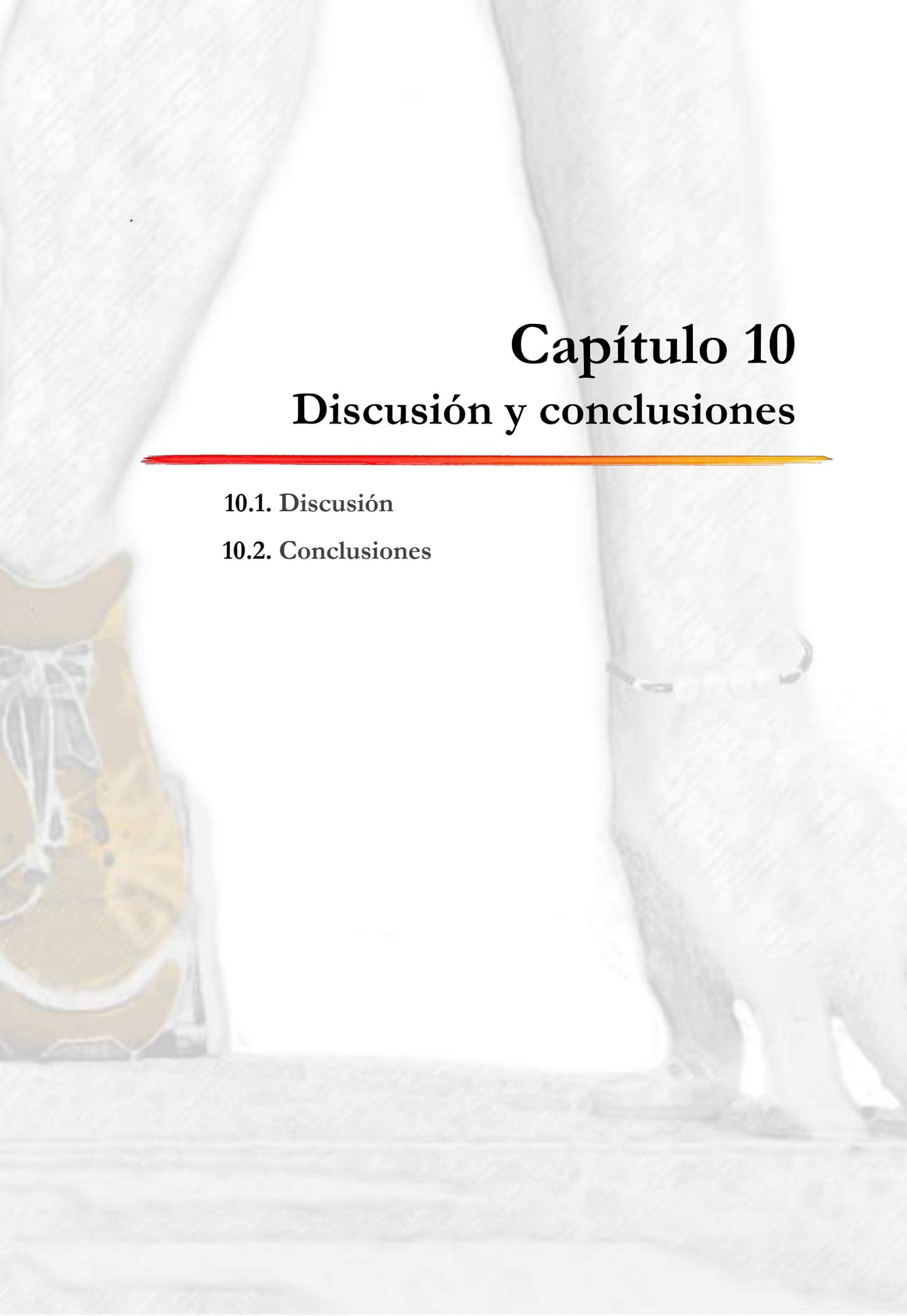
Tabla 9.4.2. Pesos de regresión y pesos estandarizados para no practicantes de AFD

Relación entre variables			P.R.				P.R.E
			EST.	S.E.	R.C.	P	EST.
ATENIE	←	LIDERAZGO	-.135	.382	-.352	.725	-.088
CLARIE	←	LIDERAZGO	.345	.301	1.148	.251	.280
CLARIE	←	ATENIE	.148	.192	.770	.442	.183
REPAIE	←	CLARIE	.689	.308	2.241	*	.476
REPAIE	←	LIDERAZGO	.403	.387	1.043	.297	.226
Edad	←	REPAIE	-.107	.172	-.623	.534	-.178
Edad	←	CLARIE	-.098	.253	-.387	.699	-.112
Edad	←	ATENIE	-.066	.172	-.380	.704	-.093
EOE	←	LIDERAZGO	1.000	-	-	-	.785
CFDP	←	LIDERAZGO	1.167	.241	4.844	***	1.002
AMLD	←	LIDERAZGO	.805	.341	2.362	*	.556
GPII	←	LIDERAZGO	1.115	.284	3.926	***	.842
ICRS	←	LIDERAZGO	.891	.231	3.856	***	.831
Experiencia	←	CLARIE	.356	.352	1.011	.312	.224
Experiencia	←	Edad	.838	.348	2.411	*	.462
Experiencia	←	ATENIE	.364	.240	1.517	.129	.284
Experiencia	←	REPAIE	-.486	.242	-2.009	*	-.443

Nota 1: EOE: Dimensión 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos; CFDP: Dimensión 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje; AMLD: Dimensión 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido; GPII: Dimensión 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro; ICRS: Dimensión 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado; LiEdEx: Liderazgo Educativo Exitoso; ATENIE: Atención (inteligencia emocional); CLARIE: Claridad (inteligencia emocional); REPAIE: Reparación (inteligencia emocional); Edad: Edad en años; Experiencia D.: Experiencia docente.

Nota 2: * Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.05$; *** Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.001$.

Nota 3: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; EST, Estimaciones; S.E., Error de Estimación; R.C., Ratio Crítico



Capítulo 10

Discusión y conclusiones

10.1. Discusión

10.2. Conclusiones

10.1. Discusión

Las principales características de la muestra participante del presente estudio, se asemejan a las que presenta el trabajo de García-Garnica y Caballero (2016), que al igual que éste, se lleva a cabo en el contexto andaluz. En este sentido, existe una homogeneidad de participación entre hombres y mujeres del equipo directivo, aspecto que no se cumple en el estudio de Martínez y Hernández-Amorós (2018), donde la participación masculina supera a la femenina. En cambio, en el estudio de Weinstein, Cuéllar, Hernández y Fernández (2016), en el cómputo global de directivos estudiados, también es levemente superior la presencia masculina. Esto se debe al avance en igualdad de género y a la progresiva homogeneización de sexos en la dirección de centros educativos. Al igual que en el estudio de García-Garnica y Caballero (2016), el rango de edad donde se sitúa la mayor parte de la muestra es de los 40 a 59 años. Además, del mismo modo que en el estudio de los autores citados, la participación de directores supera a la de jefes de estudios. En cuanto a los años de experiencia como docentes, se obtiene que la mayoría de directivos se sitúan en el tramo de 11 a 20 años de experiencia, en cambio, en el estudio de Martínez y Hernández-Amorós (2018), el tramo de experiencia que más directivos engloba es de 20 a 35 años. Respecto al tramo de experiencia en el cargo y al nivel académico más común entre directivos, los resultados se asemejan a los obtenidos por García-Garnica y Caballero (2016), en este sentido, la mayoría de directivos se sitúa entre los dos primeros mandatos en la dirección, es decir, entre 0 y 8 años de experiencia, y la licenciatura es el nivel académico más común entre directivos. Debido a la

dificultad que conlleva ocupar un puesto en la dirección, como se aprecia en los resultados, es difícil permanecer más de dos mandatos en la dirección de un centro educativo, esto puede venir ocasionado también por el modelo no profesional que existe en la ocupación de la dirección de centros educativos en España y del mismo modo en Andalucía. El hecho de que la licenciatura sea el nivel mayoritariamente alcanzado, puede deberse a la etapa académica que vivieron, pues los estudios de grado llevan menos de 10 años implantados.

Respecto al sexo de ambos cargos directivos estudiados se hallan diferencias, siendo los varones los que predominan en el cargo de director, y las mujeres en el de jefe de estudios. Lo mismo ocurre en el estudio de Román (2016). En este sentido, tradicionalmente ha existido una hegemonía de hombres ocupando cargos directivos en el ámbito educativo (Sánchez-Moreno, Tomás-Folch y Lavié, 2013, Tomás-Floch y Castro, 2018. Como indican los autores citados, esto se debe a que, aún a día de hoy, las mujeres se encuentran con más dificultades a la hora de ocupar cargos directivos. A pesar de ello, en el trabajo de Murillo y Martínez-Garrido (2015) contextualizado en países sudamericanos, las mujeres son mayoría en la dirección. Por otro lado, en el presente estudio, las mujeres son mayoría en el cargo de jefatura de estudios, esto se explica según Eagly y Karau (2002) y Paustian-Underdahl, Walker y Woehr (2014) porque en puestos de gerencia media (como es la jefatura de estudios) se necesitan más conductas de liderazgo relacional y transformacional, y se considera que la mujer tiene mayor probabilidad de presentar dichas conductas, y por ende *“las mujeres pueden considerarse más efectivas en los mandos medios que los hombres”* (Paustian-Underdahl et al., 2014, p. 4).

Esta diferencia de representación entre dirección y jefatura de estudios se puede explicar también por la propia esencia de cada cargo directivo, ya que la dirección supone mayor responsabilidad y mayor tiempo de dedicación. Ante esto, la mujer se enfrenta a dificultades externas (Sánchez y Lavié, 2011) como atender a la familia y al hogar y estereotipos de género, así como a dificultades internas como por ejemplo la falta de competitividad (Eileen y Raffo, 2014). En base a lo descrito, y siguiendo a Tomás-Folch y Castro (2018), el reto es trabajar en pro de un cambio cultural (social y organizativo) que permita cambiar la mentalidad social, para que la mujer pueda desarrollar plenamente su trayectoria profesional en cualquier cargo directivo, en igualdad de condiciones que los varones.

El nivel académico alcanzado es otra variable para la que se encuentran diferencias estadísticamente significativas al compararla con el sexo. Así, las mujeres son predominantes en niveles como diplomatura y grado y, al contrario, los hombres son los que predominan en el nivel de licenciatura, master y doctorado. Según García et al. (2006), tradicionalmente en países como España o Francia, cuanto más bajo es el nivel de enseñanza el número de presencia femenina aumenta significativamente, y a la inversa cuando el nivel académico aumenta. Debido a que la muestra participante se sitúa predominantemente entre 40 y 59 años de edad, se entiende que provienen de generaciones donde la diferencia entre hombres y mujeres era bastante más acusada que en la actualidad, haciéndose visible también en los niveles educativos alcanzados.

Actualmente, la tendencia se está invirtiendo, pues como indican Paustian-Underdahl et al. (2014) y Tuncdogan, Acar y Stam (2017) el incremento de la mujer en cargos directivos y puestos de liderazgo es progresivo en las últimas décadas. En este sentido, en el presente estudio se encuentran diferencias significativas entre la experiencia en el cargo directivo y el sexo, siendo las mujeres las más representativas entre los directivos que tienen menos de 4 años de experiencia en el cargo y, al contrario, los hombres son mayoría entre el grupo de directivos con 9 años de experiencia o más. A este respecto Weinstein et al. (2016) obtienen el mismo resultado, pues indican que dentro del grupo de directivos noveles en el momento del estudio la mayoría eran mujeres. Como indican Tuncdogan et al. (2017), una mayor concienciación pública sobre la brecha de género en el liderazgo, puede haber reducido los sesgos estereotipados contra la mujer, y de este modo, se esté incrementando la presencia de mujeres en cargos directivos en los últimos años.

En la comparativa entre la edad cronológica y el cargo directivos, se obtienen diferencias estadísticamente significativas. En este sentido, los directivos que tienen de 50 años en adelante son mayoritariamente directores, frente al tramo de edad comprendido entre 30 y 39 años donde predominan significativamente los jefes de estudios. En contraposición a estos resultados, Palmer (2017), sostiene que la preferencia en la elección de inquietudes profesionales dentro del ámbito educativo, no se relaciona con la edad. En cambio, Spisak, Grabo, Arvey y Van Vugt (2014) sostienen que la edad es un factor influyente a la hora de ocupar diferentes cargos, debido a las características propias de cada tramo de edad, en este sentido, defienden que las personas con menos de 40 años tienden a ser más revulsivos, emprendedores y activos, que son cualidades más afines a las competencias de la

jefatura de estudios según los Decretos 327/2010 y Decreto 328/2010, y por otro lado, las personas con edad más avanzada, especialmente desde los 50 años en adelante suelen ser más estables y menos impulsivos, que son cualidades propias de la dirección.

En cuanto a la experiencia docente y el cargo directivo ocupado, se hallan diferencias, pues entre los directivos que tienen entre 5 y 10 años de experiencia docente predominan los jefes de estudios, y a medida que se va aumentando la experiencia docente, la tendencia se va invirtiendo, hasta el punto de que de los directivos que exponen tener más de 30 años de experiencia docente, prácticamente la totalidad de los mismos son directores. Como indica Palmer (2017) el tiempo de servicio en el ámbito educativo, influye positivamente a la hora de la elección del cargo directivo, adoptando más responsabilidades a mayor experiencia docente.

Entre la experiencia en el cargo y el cargo ocupado, también se encuentran diferencias, propiciadas porque los jefes de estudios son el grupo de directivos que menos experiencia en el cargo tienen, y los directores, los que predominan en el grupo de directivos con más experiencia en la dirección. Esto indica, que la ocupación de la jefatura de estudios se prolonga menos en el tiempo que la de director, posiblemente porque de la jefatura de estudios se pase a la dirección del centro, pues como indican Spillane y Lee (2013) y Weinstein et al. (2016), la mayoría de los directores previamente han ocupado la jefatura de estudios y tan solo uno de cada cinco, se movilizó directamente desde el aula a la dirección.

Del mismo modo, al comparar la experiencia docente y la experiencia en el cargo directivo, se observan diferencias significativas. Se destaca que los directivos que tienen entre 0 y 8 años de experiencia en el cargo tienen mayoritariamente entre 11 y 20 años de experiencia docente, y que entre los directivos que tienen de 13 años en adelante de experiencia en el cargo, mayoritariamente presentan una experiencia docente de más de 30 años. Gates et al. (2004) y Spillane y Lee (2013), exponen en sus estudios una tendencia similar a la del presente estudio. En el contexto español, este resultado es lógico (García-Garnica y Caballero, 2015), pues el hecho de ocupar un cargo en la dirección, no implica una liberación total de la docencia, sino que simplemente se reducen las horas dedicadas a tal fin (Orden del 20 de agosto de 2010).

Para las características de actividad físico deportiva de los participantes se obtiene que la mayoría han practicado, en algún momento de su vida, AFD, y en el momento del estudio, más de la mitad de los directivos practican AFD de manera habitual dentro de los parámetros saludables establecidos por la OMS (2010), resultado que concuerda con los hallados para la población en general (Conesa, González, Valero-Valenzuela, García-Pallarés y De la Cruz-Sánchez, 2016), y con los estudios de Rosales-Ricardo et al. (2017) para una población de docentes. Esto puede deberse a la progresiva concienciación de los beneficios que tiene practicar AFD tanto a nivel físico como psicológico.

Aludiendo a la edad de inicio en la práctica de AFD, se destaca que más de la mitad de la muestra se inició antes de los 12 años, y que el segundo grupo más numeroso es el de directivos que se inició después de los 19 años. Esto se puede deber al declive de práctica físico deportiva que existe en la adolescencia (Codina y Pestana, 2016; Isorna, Rial y Vaquero-Cristóbal 2014; Ramos, 2010; Ramos, Jiménez-Iglesias, Rivera y Moreno, 2016) especialmente desde los 13 años en adelante. En la etapa de Educación Primaria, el deporte extraescolar es y ha sido una actividad muy común, por esto se puede deber que una gran parte de los directivos se halla iniciado en la AFD a estas edades. Por otro lado, a partir de los 19, el cuidado por la salud y el interés por mejorar el aspecto físico, interesan a esta población, por ello, puede deberse que a partir de estas edades haya otro gran número de directivos que se hayan iniciado en la AFD.

En cuanto al tipo de AFD practicado, la de tipo individual es predominante, seguida de ambas modalidades (tanto individuales como de equipo). Estos datos coinciden totalmente con los datos para la población en general de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), pues se obtiene que el tipo de deporte más practicado es el individual, seguido de ambas modalidades y por último el deporte de equipo. Resultados parecidos se hallan en el estudio de González (2018), centrado en estudiantes del grado de educación en Andalucía, en el cual se expone que la tipología de AFD más practicada por dicha muestra es la de tipo individual (tanto sin contacto como con contacto). Reche-García, Martínez-Rodríguez y Ortín-Montero (2015) exponen también este mismo resultado. Posiblemente se deba a que este tipo de AFD se puede practicar en cualquier momento, sin depender de otras personas. Además, la AFD individual puede aportar beneficios, especialmente a la población de directivos, pues permite liberar estrés y actuar de relajación mental, además de ofrecer momentos de autorreflexión de problemáticas a la hora de liderar

un centro educativo. Todos ellos, pueden aportar a los directivos el equilibrio necesario a la hora de ejercer un liderazgo educativo de éxito.

Respecto al nivel máximo de competición alcanzado, más de la mitad de la muestra tan solo ha llegado al primer nivel, es decir aficionado sin competición. A este grupo, le sigue el de directivos que en algún momento han estado federados (nivel amateur). Esta distribución es semejante a la obtenida por Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, Martínez-Martínez, Chacón-Cuberos y Espejo-Garcés (2016) en su estudio sobre estudiantes, en el cual, tan solo dos de cada diez adolescentes se encuentran federados. Según estos autores, los patrones de práctica de actividad física que se tienen en la adolescencia, son muy influyentes en los que posteriormente se tienen en la edad adulta.

Se obtiene que la finalidad predominante con la que se practica AFD entre los directivos estudiados es la preservación de la salud, seguida de la ocupación del tiempo libre, siendo el porcentaje más bajo el de los directivos que practican AFD con fines competitivos. En contraposición a estos resultados Rosales-Ricardo et al. (2017), sostienen que la finalidad para la práctica de AFD entre la comunidad educativa estudiada es la ocupación del tiempo de ocio y la recreación, y en segundo lugar la preservación de la salud. El hecho de que la finalidad competitiva sea la menos frecuente se puede explicar por el tiempo que requiere, pues el hecho de estar dentro de un equipo donde se compita requiere compromiso y esfuerzo, y por ende se opta por practica AFD de forma recreativa o para preservar la salud. Además, el escaso número de participantes que considera la competición como principal finalidad de práctica de AFD, concuerda con los de Isorna, Rial y Vaquero-Cristóbal (2014).

La ocupación del puesto de capitán en un equipo fue otra de las variables estudiadas, resultando que aproximadamente un tercio de los directivos han ocupado en algún momento de su vida dicho puesto. Según Callow et al. (2009) y Smith et al. (2013), las personas que ejercen, o han ejercido, de capitanes en algún equipo, suelen ser personas que promocionan el trabajo en equipo y la aceptación de metas grupales, y suelen tener altas expectativas de rendimiento, teniendo como resultado un fomento en la cohesión de grupo. Esto explicaría que, en el ámbito educativo, estas personas puedan tender a ocupar cargos directivos.

Del mismo modo, para la variable ocupación del puesto de entrenador, aproximadamente, un cuarto de la muestra afirma haber ocupado dicho puesto. En este

sentido, como indican Lledó, Martínez y Huertas (2013), los entrenadores suelen tener experiencia en la planificación, organización de objetivos y gestión de grupos humanos, competencias íntimamente relacionadas con las que debe tener los directivos en centros educativos (Day et al., 2010). Por ello, se puede explicar, que éstos ocupen cargos directivos de dichos centros.

Para la autopercepción de la influencia que ha tenido la AFD en el liderazgo que ejercen los directivos, el mayor porcentaje se obtiene para los directivos que afirman que la práctica de AFD a lo largo de su vida les ha influido bastante a la hora de desarrollar liderazgo. A este grupo le sigue el de directivos que consideran que les ha influido poco. A pesar de que no hay estudios que vinculen directamente la autopercepción de la influencia de la práctica de actividad físico-deportiva con el liderazgo educativo, estudios como los de Gould y Carson (2008) y Jacobs y Wright (2017) sostienen que la práctica de AFD implica una transferencia en habilidades para la vida, entre las que exponen: el liderazgo. En esta línea, Rosales-Ricardo et al. (2017) presenta que al preguntar a un grupo de docentes cómo creen que les ha influido la práctica de actividad física en su vida, sostienen: mejora del control del estrés, estabilidad emocional, control de la ansiedad y la depresión, entre otras, muy relacionadas con las cualidades de un líder educativo exitoso como manifestó Castro et al. (2011).

En cuanto al tipo de AFD y la práctica habitual de AFD, se obtiene que los directivos que hacen, o han hecho, AFD individual dedican menos tiempo a la semana a la AFD que los directivos que practican ambos tipos. Estos resultados concuerdan con los aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) de España. Como indican Codina y Pestana (2016), el hecho de practicar AFD en compañía hace que se dedique más tiempo a esta práctica. Esto se puede deber a que, si se practican ambos tipos de AFD, se dedica tiempo tanto a la AFD individual como a la de equipo, conllevando esto, una dedicación de mayor tiempo a dicha práctica habitual

De mismo modo, se destaca que la mayoría de los directivos que practican más de 300 minutos a la semana de AFD, han llegado a estar federados. Por el contrario, de entre los que no practican AFD en la actualidad, la gran mayoría tan solo han llegado a practicar actividad física sin competición. Como indican, Romero, Garrido y Zagalaz (2009) el hecho de tener una rutina concreta de práctica en edades tempranas, es una variable predictora de

una futura adherencia a la AFD. Además, como indican Isorna et al. (2014), el hecho de haber estado federado en algún deporte implica una actitud más positiva hacia la práctica deportiva, situándose en este sentido también, como variable predictora de adherencia a la AFD en un futuro.

Poniendo la mirada en la finalidad con la que se desarrolla, o se ha practicado, AFD y la AFD habitual se obtiene que casi la mitad de los directivos que tienen como finalidad preservar la salud, practican AFD habitual dentro de los parámetros establecidos por la OMS (2010) para dicho fin. Por otro lado, la mitad de los directivos que eligen como finalidad principal la competición deportiva, dedican más de 300 minutos por semana a la AFD, que según la OMS (2010) es lo recomendable para experimentar mejoras en la condición física. Además, este último dato, concuerda con lo establecido por Ortiz et al. (2016), que sostienen que el deporte competitivo, tratado de forma adecuada, crea un vínculo fuerte a la práctica habitual de actividad físico-deportiva, estableciéndose como un indicador de adherencia a la AFD en un futuro.

En cuanto a la práctica habitual de AFD, y el haber sido capitán de un equipo o no, se apreciaron diferencias, estas vienen propiciadas por los directivos que más AFD practican a la semana y los que menos, pues los directivos que han sido capitán en algún momento son mayoría entre los que más AFD practican en la actualidad, y en el lado opuesto, los directivos que no han sido capitán en ningún momento de su vida son mayoría entre los que no practican nada. Como indican Price y Weiss (2013), haber ejercido de capitán en un equipo, implica una mayor confianza en sus habilidades como jugador, o como sostienen Cotterill y Fransen (2016), cuando indican que suelen ser más habilidosos y competentes en el deporte en cuestión y están familiarizados con el planteamiento de objetivos. Estos factores, son predictores de mayor adherencia a la AFD (Codina y Pestana, 2016), y por ello, se puede explicar que los directivos que hayan sido capitanes sean físicamente más activos que los que nunca han ocupado dicho rol.

También se hallan diferencias en la AFD habitual de los directivos que han sido en algún momento entrenadores y los que no, siendo los directivos que han sido entrenadores, los que más AFD habitual practican. Esto se debe, a que el hecho de haber estado fuertemente vinculados al mundo deportivo, con responsabilidades, y tener un conocimiento avanzado de algún deporte (Lledó et al., 2013), hace que el sujeto sea más consciente de los

beneficios que aporta una vida activa en la salud y el bienestar del mismo, y consecuentemente esto incide en un incremento de la adherencia a la práctica de AFD a lo largo de la vida (Navas y Soriano, 2016).

En cuanto a la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo que ejercen y la práctica habitual de la misma, se obtiene que más de la mitad de los directivos que consideran que no les ha influido nada, en la actualidad no practican nada de AFD. En cambio, los directivos que consideran que les ha influido entre bastante y mucho, mayoritariamente practican AFD más de 150 minutos a la semana. En base a la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), cuando el sujeto es consciente de los beneficios que aporta cierta acción, en este caso la AFD, tiende a incrementar sus niveles de motivación intrínseca hacia la misma, siendo este tipo de motivación un factor predictor de la adherencia a la práctica de AFD habitual (Almagro, Paramio-Pérez, 2017, Almagro, Sáenz-López, y Moreno, 2010; Jøesaar, Hein, y Hagger, 2011).

Al comparar el tipo de AFD practicado y la edad de inicio, se destaca que la mayoría de los directivos que se iniciaron de los 19 años en adelante priman la realización de la del tipo individual, frente a los directivos que se iniciaron antes de los 12 años, que mayoritariamente practican ambos tipos. Estos datos, coinciden con los aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), pues a medida que se avanza en edad, progresivamente se tiende a optar por modalidades individuales, mientras que las otras van descendiendo. En este sentido, si el inicio a la AFD se produce a una edad avanzada, la tendencia será a optar por la práctica individual. En cambio, si el inicio en la AFD se produce antes de los 12 años, la tendencia es a la inversa, pues existe una hegemonía por los deportes de equipo a estas edades (Codina, Pestana, Castillo y Balaguer, 2016).

Del mismo modo, se obtiene que los directivos que se iniciaron en la AFD de los 19 años en adelante, mayoritariamente hayan llegado únicamente al nivel de aficionado sin competición. Por otro lado, se destaca que la mayoría de directivos que han llegado al nivel de aficionado con competición y amateur, se iniciaron en su mayoría, antes de los 12 años. Esto se debe a que, como indican Chacón-Cuberos, Chacón-Borrego, Zurita-Ortega, y Cachón-Zagalaz (2016) y García et al., (2015), la fase competitiva en la vida deportiva, se suele asociar con el inicio en edades tempranas.

En la línea de lo anterior, también se encuentran diferencias entre la edad de inicio y la ocupación del puesto de capitán, pues prácticamente la totalidad de los directivos que indican haber ocupado dicho puesto, se iniciaron antes de los 15 años, y especialmente antes de los 12 años. El hecho de que la faceta competitiva se sitúe focalmente entre los más jóvenes (Chacón-Cuberos et al., 2016; García et al., 2015), también implica que se adopte dicho rol. Además, normalmente la persona que ocupa la posición de capitán es elegida por consenso entre los miembros del equipo (Elgar, 2016), teniendo presente el dominio de dicha persona en el deporte en cuestión, y como indican García et al. (2014) la edad de inicio en la AFD temprana es un factor influyente en el hecho de ser competente en un deporte concreto.

Algo parecido ocurre con la comparativa entre el haber ejercido de entrenador y la edad de inicio, pues al igual que en el caso anterior, la mayoría de los directivos que han sido entrenadores, se iniciaron antes de los 15 años en la práctica de AFD. El entrenador, es una persona que conoce profundamente un deporte (Fradejas y Espada, 2018) y, por otra parte, el inicio en edades tempranas en la práctica físico deportiva implica un mejor conocimiento y dominio del deporte en cuestión (García et al., 2014), de esta forma, se podría justificar el presente resultado.

En cuanto a la autopercepción que se tiene de la influencia de la AFD en el liderazgo que ejercen y la edad de inicio en dicha práctica, se obtiene asociación, pues se destaca que entre los directivos que consideran que no les ha influido nada, casi la mitad de los mismos se iniciaron en la AFD de los 19 años en adelante, y de entre los que se iniciaron en este tramo de edad ninguno considera que le haya influido mucho. Por el contrario, más de la mitad de los directivos que consideran que la práctica de AFD les ha influido mucho y bastante en su liderazgo educativo, se iniciaron en dicha práctica antes de los 12 años. Como indican García et al. (2014), cuanto más se prolonga la práctica físico deportiva en el tiempo, y especialmente si se comienza desde edades tempranas (Meroño, Calderón y Hastie, 2015), mayor es la incidencia en la vida del individuo y, consecuentemente, también será más consciente del impacto que ésta ha tenido en su vida (Ruiz, 2006; García-Naveira et al., 2011).

Además, como indican Cotterill y Fransen (2016), el hecho de haber practicado más tiempo dicho deporte, hace que los demás compañeros los consideren como líderes del

equipo. Esto implica asumir una responsabilidad y un rol de líder que viene atribuida por los demás, al igual que en el caso del liderazgo educativo (Leithwood et al., 2009).

En la comparativa entre el nivel máximo alcanzado en competición y el tipo de AFD practicado, se aprecia como la mayoría de los directivos que han practicado AFD sin competición desarrollan la modalidad individual. En cambio, para los directivos que han practicado AFD con competición, ya sea a nivel de aficionado o amateur, mayoritariamente realizan ambos tipos. Esto se explica porque independientemente del tipo de deporte que se realice en competición, ya sea individual o de equipo, requiere de un previo entrenamiento, y en estos, se llevaran a cabo tanto actividades individuales como grupales (Molina, 2014).

Siguiendo con la descripción de los directivos según el tipo de AFD practicado, en la comparativa entre dicha variable y la ocupación del puesto de capitán, se obtienen que más de la mitad de los directivos que afirman haber practicado ambos tipos de AFD han ocupado también el rol de capitán. El perfil de capitán, normalmente se caracteriza por ser una persona habilidosa en el deporte en cuestión (Cotterill y Fransen, 2016), esto implica, según estos autores, que dicho sujeto es competente tanto a nivel individual como colectivo y que, por ende, es altamente probable que haya dedicado tiempo tanto a prácticas físico-deportivas individuales como de equipo.

Lo mismo ocurre con los directivos que han sido entrenadores, pues más de la mitad de estos han practicado ambos tipos, frente a los que nunca han ejercido de entrenador, que mayoritariamente han practicado únicamente AFD individual. Como indican Abad et al. (2011), la figura del entrenador se asocia con experiencia en diversos deportes, esto explicaría que la mayoría de los directivos que han sido entrenadores, hayan practicado tanto AFD individual como de equipo.

El tipo de AFD practicado, se sitúa también en el presente estudio, como discriminante ante la autopercepción del impacto en el liderazgo que ejercen los directivos, pues se encuentran diferencias entre ambas variables. Así, se obtiene que los directivos que consideran que la AFD les ha influido entre nada y poco, mayoritariamente han practicado únicamente AFD individual. En cambio, para el grupo de directivos que consideran que les ha influido bastante y mucho, en su mayoría han practicado ambos tipos de AFD. Según García-Naveira, Locatelli, Ruiz-Barquín y González (2016), cada tipo de deporte tiene unas

características concretas, y consecuentemente, aporta beneficios distintos. Partiendo de esta premisa, se entiende que a medida que la experiencia deportiva es más amplia y diversa, mayores serán los beneficios que ésta aporte al sujeto, y consecuentemente, éste percibirá un impacto mayor en el liderazgo que ejerce. El desarrollo de un liderazgo educativo exitoso, requiere de control de diversas habilidades sociales, tanto personales (autocontrol, regulación emocional, resolución de problemas, autogestionarse o toma decisional) fomentadas de manera más directa a través de modalidades deportivas individuales, como grupales (gestión de grupos, comportamientos respetuosos, trabajo en equipo, reparto de roles y responsabilidades o trabajo común hacia la consecución de metas), más propias de modalidades de equipo. Por ello, el hecho de haber practicado ambas modalidades implica haber experimentado una gama de habilidades sociales más amplias que los que solo han realizado una modalidad únicamente, y consecuentemente, que autoperciban un impacto mayor de dichas prácticas en el liderazgo educativo que desempeñan.

En la relación entre la finalidad con la que se practica AFD y el nivel máximo alcanzado en competición, también se obtienen diferencias. En este caso, cabe destacar que tanto para el grupo de directivos que tiene como finalidad la preservación de la salud como la ocupación del tiempo libre, son mayoritariamente aficionados sin competición, en cambio prácticamente la totalidad de los directivos que señalan como finalidad principal la competición deportiva han llegado al nivel amateur. Como indican Chacón-Cuberos et al. (2016) y Moreno-Murcia, Cervelló, Huésca y Llamas (2011), la finalidad con la que se practica AFD determina el perfil específico del deportista aficionado o practicante (amateur), indicando al igual que se obtiene en el presente estudio, que cuando la finalidad con la que se practica AFD es competitiva, el sujeto tiende a adoptar un perfil de practicante, llegando al nivel amateur (federado), y del mismo modo, cuando se busca la recreación o la preservación de la salud, el perfil adoptado es de aficionado.

La mayoría de los directivos que nunca han ocupado el puesto de capitán en un equipo, han practicado únicamente AFD sin competición y, en cambio, más de la mitad de los directivos que han sido capitanes en algún momento, han llegado al nivel amateur. Se entiende que esto es debido a que el puesto de capitán es mucho más habitual cuando la competición es mayor (Torrado et al., 2017), y explica que dentro del colectivo que, si ha sido capitán, lo haya sido en este nivel.

Lo mismo ocurre con la comparativa entre nivel de competición alcanzado y el haber sido entrenador, pues más de la mitad de los directivos que no han sido entrenadores, exponen haber llegado únicamente a ser aficionados sin competición. En cambio, más de la mitad de los directivos que si han ejercido en algún momento de entrenadores, han llegado al nivel amateur. Estos datos concuerdan con el estudio de Abad et al., (2011), pues obtiene que la mayoría de los entrenadores que encuestaron, habían estado federados en algún momento de su vida. Por lo que se entiende que el hecho de ser deportista interfiere en que se alcance en algún momento el grado de entrenador.

Respecto al nivel alcanzado en competición y la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo que ejercen, se encuentran también diferencias. En este caso, se obtiene que prácticamente la totalidad de los directivos que consideran que la AFD les ha influido entre nada y poco tan solo han llegado al nivel de aficionado sin competición. En cambio, más de la mitad de los directivos que consideran que la práctica de AFD les ha influido mucho han llegado al nivel amateur. Se aprecia que a medida que la influencia de la práctica de AFD en el liderazgo es mayor, los aficionados sin competición van disminuyendo, y a la inversa, a medida que la autopercepción de la influencia de la práctica de AFD en el liderazgo es mayor, el porcentaje de amateurs aumenta.

Esto se puede deber a que, el haber llegado a un nivel de competición elevado implica que el vínculo hacia la AFD haya sido también más fuerte (Chacón-Cuberos et al., 2016), y como indican García et al. (2014), Meroño et al. (2015) el haber practicado AFD de manera continuada es indicativo de una mayor incidencia de la misma en la vida del sujeto, influyendo de esta manera también en la autopercepción de su influencia (Ruiz, 2006; García-Naveira et al., 2011). Además, como sostienen Moreno-Murcia et al. (2011), la AFD competitiva implica mayor percepción de competencias y conciencia de las mismas.

En cuanto a la relación entre la ocupación del puesto de capitán y la finalidad con la que se practica AFD se obtienen diferencias. El dato más relevante en esta comparativa es que la gran mayoría de directivos que practican AFD con finalidad competitiva han ocupado el puesto de capitán. Este resultado tiene explicación en que los sujetos que ejercen liderazgo dentro de un equipo normalmente suelen ser personas con alta orientación a la competición, y a su vez, estos líderes, en más de la mitad de las ocasiones, ocupaban el rol de capitán (Torrado et al., 2017). A pesar de ello, estos autores indican que es preciso investigar más

profundamente el tipo de deporte en el que se ejerce de capitán, pues pueden existir diferencias significativas entre los mismos (Cotterill y Fransen, 2016).

Para el caso de la ocupación del puesto de entrenador y la finalidad con la que se practica AFD también se hallan diferencias significativas, situándose estas en que los directivos que eligen como finalidad la competición, pues la gran mayoría de ellos también han sido entrenadores en algún momento. Al hilo de este resultado, Abad et al. (2011) encuentran en su estudio, que más de la mitad de los entrenadores encuestados consideran la competición un factor importante. En base a este perfil, se puede entender que dentro de los directivos que practican AFD con fines competitivos, hayan sido en algún momento entrenadores.

En lo que respecta a la finalidad y a la autopercepción de la influencia de la AFD en su liderazgo no se encuentran diferencias significativas. Como indican Jacobs y Weight (2017) y McKeough, Lupart y Marini (2013), la autopercepción de transferencia de habilidades desde el contexto deportivo ha otros ámbitos de la vida, se explica principalmente por la adherencia a la práctica de AFD, el tiempo que se ha estado vinculada a ella o la motivación, pero no hacen mención en ningún momento a la finalidad con la que se haya practicado dicha actividad. En cambio, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López y Abraldes (2014) y Ortiz et al. (2016), sostienen que una finalidad competitiva adecuadamente organizada podría fomentar la adherencia a la AFD, siendo este un factor positivo para la transferencia de habilidades desde un ámbito a otro. En definitiva, el matiz se puede encontrar en la organización de la AFD, con la intención de aprovechar todo el potencial de cualquier práctica físico-deportiva, y no tanto en la finalidad con al que se practica, pues la gran mayoría de los beneficios de dicha práctica se obtienen del desarrollo de la misma, y no tanto del fin que se pretende conseguir.

Para la comparativa entre la ocupación del puesto de capitán y haber sido entrenador, se encuentran diferencias. Se destaca que prácticamente la totalidad de los directivos que no han sido entrenadores, tampoco han sido capitanes. Por el contrario, más de la mitad de los directivos que han ocupado el rol de capitán también han sido entrenadores. Esto se puede deber al propio perfil de las dos figuras, pues el hecho de haber sido capitán, implica haber asumido responsabilidades ante el deporte en cuestión, que sus compañeros no tuvieron (Callow et al., 2009; Hodge et al., 2014; Price y Weiss, 2011; Price y Weiss, 2013; Vidic y

Burton, 2011), esto hace que la actitud hacia dicho deporte también cambie, y por ende, que estos sujetos tengan más posibilidades de verse empujados y con ánimo de ejercer un cargo superior en dicho deporte, llegando a ser entrenadores del mismo (Gould et al., 2013).

Al hilo de lo anterior, se obtiene también que, al comparar la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo de los directivos y la ocupación del puesto de capitán, se encuentran diferencias. Estas vienen propiciadas entre los directivos que consideran que no les ha influido nada, pues prácticamente la totalidad de los mismos no ha sido capitán en ningún momento. Y, también, entre los directivos que consideran que les ha influido mucho, ya que más de la mitad han sido en algún momento capitán. De hecho, se observa cómo el porcentaje de directivos que no han sido capitán va disminuyendo a medida que aumenta la creencia de influencia de la AFD en el liderazgo. Y, por el contrario, se observa cómo el tanto por ciento de directivos que, sí han ocupado el rol de capitán, aumenta a medida que se incrementa la creencia de influencia de la AFD en el liderazgo educativo. Como indican Callow et al. (2009), Cotterill y Franssen (2016) y Smith et al. (2013), los sujetos que han ocupado el rol de capitán conocen más profundamente el deporte en cuestión, y a su vez, posiblemente también tengan una adherencia a la AFD mayor, consiguiendo de esta forma un mayor impacto y transferencia desde el ámbito deportivo a su propia vida (Gould y Carson, 2008; Jacobs y Weight; 2017). Con estas premisas, es entendible que los directivos que han ocupado el rol de capitán en algún momento, consideren que la influencia desde la AFD en el desarrollo de su liderazgo educativo sea mayor que los directivos que no han ocupado este rol.

Para la comparativa entre la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo y el haber sido entrenador, también se encuentran diferencias. En este sentido, entre los directivos que consideran que la AFD no les ha influido nada en su liderazgo, ninguno ha sido entrenador. Por el contrario, más de la mitad de los directivos que consideran que les ha influido mucho, han sido en algún momento entrenadores. En este sentido, Fradejas y Espada (2018) argumentan que el entrenador ha de conocer perfectamente las posibilidades que ofrece el deporte para promocionar un correcto desarrollo físico, deportivo y humano, entrando dentro de este último factor las habilidades sociales, y dentro de estas el liderazgo. Por ello, se justifica que los directivos que han llegado a ser entrenadores en algún momento autoperciben una influencia mayor desde el ámbito deportivo en su desarrollo laboral como líderes educativos exitosos.

En cuanto a las comparativas entre las variables personales y las variables de AFD, se obtiene en primer lugar que existen diferencias entre el sexo y la práctica o no de actividad físico-deportiva. Esta viene generada por aquellos directivos que nunca han practicado AFD, y que en su mayoría son mujeres. Este resultado concuerda con los ofrecidos por García-Ferrando y Llopis (2011), Gutiérrez-Sánchez y Pino-Juste (2013) y Manzano, León-Mejía y Molina (2015) en sus trabajos con futuros docentes o en activo. De la misma forma, en diferentes estudios tradicionalmente se ha apreciado que las mujeres son menos activas habitualmente que los hombres (Casado-Pérez et al., 2015; Rosales-Ricardo et al., 2017; Chacón-Cuberos et al., 2016) entre otros. Posiblemente se deba al tradicional distanciamiento entre la mujer y la AFD que ha imperado de manera general a lo largo de las diversas etapas evolutivas.

Respecto a la edad de inicio en la AFD y el sexo se destaca que mayoritariamente son las mujeres las que se iniciaron en la AFD de los 19 años en adelante. Este resultado puede ser consecuencia de la progresiva eliminación de prejuicios sexistas relativos al deporte en las últimas décadas. En los tramos de edades inferiores, los hombres superan a las mujeres. Lo mismo ocurre en el estudio de Gutiérrez-Sánchez y Pino-Juste (2013), donde se obtiene que los hombres practican más actividad física en edad escolar que las mujeres. Debido a que la población que nos ocupa tiene más de 30 años, en su etapa escolar, el deporte predominara como actividad de chicos, y en la cual, el hecho de que las niñas practicaran deporte, no estaba tan aceptado como hoy en día.

En lo referente al tipo de AFD practicado y el sexo, se aprecia cómo más de la mitad de los directivos que practican únicamente AFD individual son mujeres y, por el contrario, más de la mitad de los directivos que practican AFD de equipo o ambas modalidades son hombres. Estos resultados concuerdan con los resultados del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), Pavón y Moreno (2008) y García-Puello, Herazo-Beltrán y TUESCA-Molina (2015) en los cuales se expone que el sexo masculino se decanta por prácticas físico deportivas colectivas y el femenino hacia las individuales. Posiblemente se deba a la edad de inicio en la AFD, pues en edades tempranas predomina la AFD colectiva Codina et al., (2016) y en edades más avanzadas la individual (González, 2018). Además, como se ha podido comprobar en este estudio, otro factor que puede influir es la finalidad con la que se practica AFD, pues entre las mujeres la preservación de la salud ha sido dominante, pudiendo ser este

resultado indicativo de la tipología de AFD elegida, ya que esta finalidad normalmente viene asociada con ejercicios individuales y sin competición, tales como yoga, fitness, correr, andar, etc.

Respecto a la comparativa entre el nivel máximo alcanzado en competición y el sexo, se hallan también diferencias significativas, encontrándose la diferencia más amplia entre el grupo de directivos que han llegado al nivel amateur (federados) y aficionado con competición, pues la gran mayoría son hombres. Por el contrario, en el grupo de directivos que dicen haber practicado AFD únicamente como aficionado sin competición, más de la mitad de los directivos son mujeres. Lo mismo ocurre en los estudios de Chacón-Cuberos et al. (2016) y Marcos, Borges, Rodríguez, Huéscar y Moreno (2011), así como los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), pues en todos los estudios se obtuvo como resultado que mayoritariamente los hombres son los que llegaron al nivel federado y, además, son los que más orientados a la competición están. En cambio, las mujeres tenían niveles federativos más bajos y menos orientación a la competición. Este resultado encuentra respuesta en la escasa vinculación que la mujer ha tenido al deporte a lo largo de la historia. A pesar de que en las últimas décadas la adherencia de la mujer al deporte se está incrementando, la población objeto de estudio está comprendida por personas con más de 30 años y, por tanto, se entiende que cuando tenían la edad más propicia para llegar al nivel amateur, el distanciamiento de la mujer al deporte era bastante mayor que en la actualidad.

Los resultados de los anteriores autores también concuerdan con los obtenidos en este estudio sobre la finalidad con la que se practica AFD comparada con el sexo, pues indica que todos los directivos que señalaron la finalidad “*competición deportiva*” son hombres, y al igual que en los estudios anteriores, cuando el componente competitivo se elimina, los porcentajes entre hombres y mujeres se estabilizan. Esto según puede deberse al tipo de motivación que presenta cada grupo, pues según Halbrook et al. (2012); Moreno-Murcia, Borges, Marcos, Sierra y Huéscar (2012) los hombres presentaban una motivación más enfocada a la competición, al reconocimiento social y al hedonismo que las mujeres.

La ocupación del rol de capitán también es significativamente mayoritaria para el sexo masculino, por el contrario, para los directivos que no han ocupado dicho rol, las mujeres son las predominantes. A este resultado, se le puede encontrar justificación por dos motivos

principalmente. El primero, por la incorporación más tardía de la mujer en el deporte (Gutiérrez-Sánchez y Pino-Juste, 2013), y el segundo por la orientación hacia AFD individual que presentan las mujeres (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; García-Puello et al., 2015; Pavón y Moreno, 2008). Estos dos motivos pueden justificar que la mayoría de las mujeres en este estudio, no hayan ocupado el rol de capitán

Lo mismo ocurre para el caso de los entrenadores, pues la gran mayoría de los directivos que afirman haber sido en algún momento entrenadores son hombres. Este resultado se asemeja a los de estudios de Abad et al. (2011), Robles, Giménez y Abad, (2010) y Nuviala, León, Gálvez y Fernández (2007). El hecho de que el número de mujeres vinculadas a la AFD a lo largo de la vida sea menor que en los hombres, explicaría también, que haya menos mujeres en esta muestra de directivos, que hayan sido entrenadoras en algún momento de su vida.

Al comparar la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo que ejercen en función del sexo, se obtienen diferencias entre los directivos que consideran que no les ha influido nada, donde hay mayoría de mujeres, y entre los directivos que consideran que les ha influido mucho, donde la mayoría son hombres. Se observa que a medida que la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo se acerca a “mucho” el número de hombres aumenta y a la inversa en el caso de las mujeres. Entendemos que, en algunos indicadores de este estudio como la adherencia a la AFD, la edad de inicio temprana, la competición, la ocupación de responsabilidades dentro de un equipo o la realización regular de actividad físico-deportiva, hay una predominancia de los hombres sobre las mujeres, lo que explicaría que también conciben una mayor influencia en su vida, así como en el liderazgo que ejercen. En este sentido, como indica Deci y Ryan (2000) los sujetos más vinculados a una actividad concreta, en este caso la AFD, también son más conscientes de los beneficios que ésta les aporta. Todo ello se explica por la tradicional presencia mayoritaria del hombre en la práctica deportiva sobre las mujeres (Ornelas y Oliveira, 2013; Pavón y Moreno, 2008).

Otro aspecto donde se detectó asociación es en directivos con más de 60 años, puesto que en este tramo de edad hay un mayor porcentaje de personas que ocupan el puesto de entrenador. Este resultado, posiblemente se deba a las escasas exigencias que antiguamente se pedían para ser entrenador. A medida que el tiempo ha avanzado hacia el momento actual,

el hecho de ser entrenador de un equipo, supone una formación más específica al respecto (Feu y Cañadas, 2016).

En lo que respecta a los resultados generales de las variables de liderazgo educativo exitoso se destaca, por un lado, que la dimensión 5 *“Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo”* es la que más media obtiene. Este resultado concuerda con lo hallado por López (2010) y Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado y Navarro-Granados (2017), pues obtienen que una de las dimensiones de liderazgo más desarrolladas y valoradas tanto por los propios directores, así como por el equipo docente es el esfuerzo que los directivos hacen para apoyar a sus maestros, prestando especial atención a las relaciones personales con el fin de mejorar una atmósfera de trabajo adecuada y distendida. Esto puede deberse al carácter no profesionalizado de la dirección, pues los directivos de estos centros, no dejan de ser docentes, y saben que cuando termine su mandato en la dirección puede volver a sus labores docentes habituales, y cualquier compañero puede ocupar la dirección. Además, dentro de una organización donde se trabaja de manera conjunta hacia una finalidad común, el establecer un clima de trabajo adecuado es fundamental.

Por otro lado, la dimensión 2 *“Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje”* es la menos valorada. Al igual que indica Marfan y Pascual (2018) una necesidad y preocupación general en todos los países de la OCDE es precisamente la mejora de esta dimensión, pues consideran que el liderazgo educativo que desarrollan los directivos de centros educativos debe dirigirse hacia una función pedagógica, aspecto que apoyan una gran diversidad de autores (Ang, 2012; Barber y Mourshed, 2007; Bolívar, 2012; Bolívar et al. 2013; Day et al., 2016; López-Yáñez et al., 2003; Male y Palaiologou, 2015, Pont et al., 2009; Villa, 2015). A esta situación, Llorent-Bedmar et al. (2017), en su estudio sobre liderazgo educativo en España y más concretamente, en Andalucía, concluye que uno de los principales motivos que impiden a los directivos centrarse en los aspectos pedagógicos y metodológicos es el propio sistema y la administración educativa que carga excesivamente a los directivos de tareas meramente burocráticas.

De manera pormenorizada, se encuentra que el ítem *“aporta resultados de las evaluaciones de forma transparente con el equipo docente”* es el mejor valorado dentro de la dimensión 1, frente

al ítem *“evalúa la práctica docente en relación a las metas fijadas”*. Al igual que en el estudio de García-Garnica (2015), uno de los factores más valorados dentro de los aspectos pedagógicos de la dirección es el compartir de manera conjunta los resultados de las distintas evaluaciones, tanto del centro, de los alumnos, e incluso de la propia dirección. El hecho de que el aspecto menos valorado de esta dimensión sea la evaluación de la práctica docente se explica, como indica García-Garnica (2015), porque el equipo directivo en España, debido al sistema establecido, no suele evaluar al docente. Esto ocurre, como indican Marfan y Pascual (2018) y Weinstein, Marfan y Horn (2016), porque los directivos tienen múltiples tareas diarias que los desvían de un rol más pedagógico. No obstante, el hecho de ser el ítem peor valorado dentro de la dimensión, no indica que esté mal valorado, pues obtiene una media elevada. Del mismo modo García-Garnica (2016), también recoge que tanto directivos como profesores consideran que el hecho de plantear metas y evaluarlas se lleva a cabo por los equipos directivos en un grado elevado.

En la dimensión 2, el ítem *“anima a los docentes a usar diversas estrategias metodológicas para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado”* es el mejor valorado frente al ítem *“organiza acciones para que los docentes reflexionen sobre su práctica docente y valoren críticamente su trabajo”* que es el que menos media obtiene en dicha dimensión. Al igual que en diversos estudios de escala internacional (Hallinger y Liu, 2016; Heck y Hallinger, 2014; Leithwood, Patten y Jantzi, 2010; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Slegers, Thoonen, Oort y Peetsma, 2014; Thoonen Slegers, Oort, Peetsma y Geijsel, 2011), en el presente estudio se obtienen que los directivos de centros educativos de primaria y secundaria están muy preocupados por la formación del profesorado, y concretamente en el fomento de la utilización de nuevas metodologías (Fernández-Batanero y Hernández, 2013), además, desde la administración, así como desde la legislación, se solicita que se trabaje en ésta línea hacia metodologías activas y motivadores, pues aún a día de hoy predominan las metodologías tradicionales.

Por otro lado, en cuanto al fomento de procesos de reflexión sobre la práctica docente, Fernández-Díaz, Álvarez y Herrero (2002) exponen que frecuentemente los conflictos internos en los centros educativos se deben a una falta de reflexión. En el mismo sentido García et al. (2011), consideran que uno de los retos para conseguir un liderazgo pedagógico y dirigido hacia la innovación educativa es precisamente la facilitación de momentos de reflexión y revisión crítica de las dinámicas que se llevan a cabo. Esto se debe a que tradicionalmente, la propia práctica educativa no se ha evaluado, y en este sentido, aún

existe cierta reticencia las dinámicas que implican someter a juicio la actuación docente, aunque éstas se hagan desde un punto de vista constructivo

Para la dimensión 3, se obtiene que el ítem con mayor puntuación media es *“comparte tareas con otros miembros del centro”* y el que menos *“fomenta el desarrollo de liderazgo entre docentes en proyectos de innovación e implementación de mejoras”*. Por tanto, se destaca que las dinámicas de distribución de liderazgo en este estudio están más orientadas hacia la distribución de tareas que hacia el fomento del propio liderazgo entre docentes. En este sentido, siguiendo la línea de distribución de liderazgo de MacBeath (2011), entre los directivos estudiados, se encuentran el camino hacia una distribución de liderazgo real. De los pasos a seguir para distribuir el liderazgo que expone el autor, en este caso se estaría en una fase intermedia, donde aún se concibe la distribución del liderazgo como reparto de tareas y responsabilidades. Por tanto, aún faltaría el paso final hacia el fomento de propuestas propias por los docentes. Intentando dar respuesta a esta situación, García-Garnica (2015), concluye en su estudio, que la falta de incremento del propio liderazgo entre docentes, no se debe a la falta de conocimiento por parte de los directivos de los beneficios que dicho liderazgo tiene, sino más bien, por el hecho de tener limitaciones a la hora de incentivar a los docentes que se comprometan y asuman responsabilidades educativas. En definitiva, este resultado se puede explicar por la falta de autonomía de la dirección de dichos centros, ya que resulta difícil que los docentes adopten iniciativas de liderazgo y asuman responsabilidades sin recibir beneficios.

En la dimensión 4 el ítem que obtiene mejor valoración es *“propone estrategias para gestionar conflictos que se dan entre las personas de la comunidad educativa”* y el que menos *“impulsa colaboración con otros centros educativos”*, siendo éste, además, el peor valorado de todo el cuestionario. Al igual que en los estudios de León et al. (2018), García-Garnica (2015), uno de los aspectos menos valorados por los directivos andaluces es la colaboración con otros centros. Este aspecto contrasta con lo establecido por Ainscow y Howes (2007) y Pamies, Senent y Essomba (2016), los cuales defienden que el establecimiento de redes entre centros educativos e instituciones de la comunidad es esencial para desarrollar un liderazgo exitoso e inclusivo. La carga burocrática y los horarios ajustados de la dirección puede situarse como una de las principales causas de que la colaboración inter-centros sea el factor menos valorado de todo el instrumento. Por otro lado, en el estudio de Moral y Amores (2014), obtienen al igual que en el presente, que uno de los factores a los que más tiempo dedican

los directivos españoles es a la resolución de conflictos. Esto se debe al carácter mediador que tienen los directivos en un centro educativo, pues al tratarse de organizaciones en las que confluyen tantas personas (familias, docentes y alumnado entre otros sujetos), los conflictos son algo habitual, y ellos, como figuras responsables del centro, son los encargados de dar solución a los mismos.

En la última dimensión, la 5, el ítem “*Actúa ética y profesionalmente en las relaciones con los miembros del centro educativo*” es el mejor valorado, y además lo es también para todo el cuestionario en general. Moral, Amores y Ritacco (2016) obtienen resultados similares. Esto se debe a que la creación de un ambiente de confianza y de relaciones éticas y profesionales es un eslabón esencial para un correcto desarrollo de la labor educativa de manera global en el centro. Por otro lado, el ítem peor valorado para esta dimensión es “*propone actividades que potencian el conocimiento mutuo entre alumnado y docentes*”. Esto se debe a que, según Llorent-Bedmar et al. (2017), el propio sistema educativo, deja en manos de los docentes este tipo de tareas.

En este sentido, se destaca que los directivos encuestados autoperciben que ejercen bastante liderazgo educativo exitoso en su actividad profesional. El mismo resultado obtienen Llorent-Bedmar, et al. (2017) en su estudio, donde el liderazgo educativo de los directivos fue valorado por los docentes de una manera positiva. García-Garnica (2015) también obtiene resultados similares, pues obtiene resultados muy satisfactorios en general. Estos datos revelan que desde los centros educativos se está caminando hacia un liderazgo educativo exitoso caracterizado por ser pedagógico, distribuido e inclusivo, y experimentando un distanciamiento de las cuestiones más burocráticas.

En cuanto a los datos generales sobre la inteligencia emocional se obtienen buenas puntuaciones para las tres dimensiones (atención, claridad y reparación), siendo la que más media obtiene la atención y la que menos la reparación. Al igual que en los estudios de Báez (2018) y Chen y Guo (2018) las puntuaciones en claridad y reparación son prácticamente similares. En cambio, en sus trabajos, la atención es la dimensión menos valorada, justo al contrario que en el presente estudio. Posiblemente esta diferencia se deba a que sus estudios se centran en el profesorado en general, puesto que en el estudio de Wendforf-Heldt (2009) centrado al igual que éste, únicamente en directivos, también obtiene que la atención es la dimensión que más puntuación obtiene. En definitiva, se extraen índices de inteligencia

emocional elevados. Aspecto esencial para llevar a cabo un liderazgo educativo exitoso (Brinia, et al., 2014; Dabke, 2016; Melim, 2011; Román, 2016; Yamamoto et al., 2014).

En lo que respecta al liderazgo educativo exitoso de los directivos en función de las variables personales, en primer lugar, no se encuentran diferencias para el sexo. Lo mismo se obtiene en los estudios de Bono et al. (2016), Murillo y Román (2013), Paustian-Underdahl et al. (2014) y Tuncdogan et al. (2017). En cambio, Van Vugt y Spisak (2008), encontraron que las mujeres eran más efectivas para la dimensión relativa a comportamientos intragrupo, mientras que los hombres eran más efectivos en las relaciones externas. El hecho de que no se encuentren diferencias entre hombres y mujeres en el liderazgo educativo exitoso se puede deber a una progresiva estabilización de género en los cargos directivos, existiendo unas cualidades de líderes educativos exitoso genéricas y válidas tanto para hombres como para mujeres.

En cambio, en cuanto a la comparativa entre liderazgo educativo exitoso y la edad se encuentran diferencias para el cuestionario completo, así como para todas las dimensiones a excepción de la relativa a la promoción de un liderazgo distribuido. Estos datos coinciden con los obtenidos por Murillo y Hernández-Castilla (2015), que indican que los directivos de más de 60 años ejercen un liderazgo educativo más exitoso que los de menor edad. Esto, como indican los autores se debe a que dedican más tiempo a tareas pedagógicas y menos a ocupaciones administrativas.

Del mismo modo, entre el cargo ocupado y el liderazgo educativo exitoso que se desarrolla también aparecen diferencias para el cuestionario completo, y de forma más concisa en las dos primeras dimensiones: *“Establecimiento de objetivos y evaluación e los mismos”* y *“Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje”*, siendo en todos los casos los jefes de estudios los que obtienen una puntuación superior. Este resultado, se debe posiblemente a las propias responsabilidades legales de la jefatura de estudios que establece el Artículo 73 del Decreto 328/2010 y del Decreto 327/2010. Entre otras son: evaluación, planteamiento de objetivos y comprobar que se cumplan, gestión de programas de formación, etc. En cambio, según lo establecido en el Artículo 132 de la LOE-LOMCE (2013), los directores estarán más orientados a la representación del centro ante agentes externos y al impulso de colaboración con las familias, a favorecer las relaciones de convivencia en el centro, etc.

Para la comparativa entre la experiencia docente y el liderazgo educativo exitoso, se detecta asociación únicamente en la primera dimensión “*establecimiento de objetivos y evaluación e los mismos*”. Siendo los directivos con una experiencia de entre 5 a 10 años los que más media obtienen. Además, se observa un declive considerable y progresivo a medida que aumentan los años de experiencia docente. Estos resultados son similares a los hallados por Bernal e Ibarrola (2015). La explicación que aportan los autores al respecto es que a partir de un periodo de experiencia docente entre 8 y 15 años se experimenta una pérdida de motivación. En la misma línea García-Garnica (2015), obtiene que los directivos con menor experiencia docente son los que consideran más importante la formación de los directivos en aspectos pedagógicos. Esto puede deberse a la creciente exigencia que se demanda para el acceso a la ocupación del puesto de funcionario docente, que hace que se le preste mucha más atención a estos aspectos curriculares.

También se aprecia diferencia respecto a la inteligencia emocional y el sexo de los directivos que en la dimensión “*claridad*” (comprensión), las mujeres la tenían incrementada en relación a los hombres. Estos datos coinciden con los obtenidos por Báez, (2018), en una población de docentes y directivos en España. A pesar de ello, el estudio sobre inteligencia emocional vinculada con el sexo es muy amplia y existen diversidad de posturas, pues existen investigaciones que sostienen que los hombres son más inteligentes emocionalmente que las mujeres (González, 2018; Ahmadpanah et al., 2016; Del Rosal-Sánchez, Dávila-Acedo, Sánchez-Herrera y Bermejo-García, 2016), otros indican lo contrario, y postulan que las mujeres tiene más inteligencia emocional que los hombres (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012; Sánchez-Gutiérrez y Araya-Vargas, 2014) y que no se encuentran diferencias significativas entre ambos (Castro et al., 2018; Cazalla- Luna y Molero, 2014).

Del mismo modo, al comparar la edad con la inteligencia emocional se detectan diferencias, encontrándose en la atención, ya que son los directivos más jóvenes (entre 30 y 39 años) los que mejor puntuación obtienen al respecto. A diferencia de este resultado, en el estudio de Báez (2018), no se encuentran diferencias entre la inteligencia emocional y la edad de los docentes, aunque a pesar de este dato, si queda constancia de que son los docentes más jóvenes los que obtienen las medias más elevadas, valores similares a los encontrados por Román (2016). En cambio, Melim (2011) obtiene resultados similares a los del presente estudio, siendo el grupo de menor edad (de 31 a 45 años) los que más media obtienen en

atención. Esto se debe, según el autor anterior, a que la atención emocional va disminuyendo a medida que avanza la edad.

Pasando a comparar las variables de AFD con el LiEdEx, en primer lugar, se obtienen diferencias significativas entre los directivos que han practicado AFD alguna vez en su vida y los que nunca han practicado. Esta se encuentra en la dimensión 3 *“adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido”*, y de forma concreta en los ítems referidos a compartir tareas y a delegar responsabilidades siendo los directivos que si han practicado AFD en algún momento de su vida los que mayor media obtienen. Como indican Dickson y Malaia (2017) el deporte es global, y afecta a las demás facetas de la vida del individuo. Así, como defienden Day, Gordon y Fink (2012) y Ryan y Dickson (2018) el deporte se puede considerar como un microcosmos de una sociedad más grande, del mismo modo, Day et al. (2012) afirma que *“los deportes son como la vida, simplificados. Las reglas se aplican al instante y en el acto”* (p. 1). En este sentido, consideran que la práctica deportiva se sitúa como un factor muy relevante e influyente en la vida de las personas, y concretamente en el liderazgo que ejercen al dirigir una organización y trabajar en grupo, pues como indican estos autores, en cualquier organización o grupo que trabaja, al igual que en la práctica deportiva, se tienen preocupaciones comunes y centrales, para las cuales se debe trabajar en conjunto, asumiendo roles determinados y responsabilidades. Como indican Gronn (2000), Spillane et al., (2005) y Harris (2008), el liderazgo es algo que emerge precisamente de esta red de interacciones. Esto puede dar respuesta al resultado que se ha obtenido en el presente estudio, entendiendo que las personas que han practicado AFD en algún momento de su vida, tengan más facilidad para compartir tareas y delegar responsabilidades entre compañeros, que en definitiva es la esencia del liderazgo distribuido (Bolívar et al., 2013; Day et al., 2010; Leithwood et al., 2009; MacBeath, 2011). En cuanto al hecho de fomentar el liderazgo entre los docentes sigue siendo el punto más débil tanto para directivos que han practicado AFD como para los que no.

En la misma dimensión (adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido), también se encuentran diferencias para la variable de nivel de competición alcanzado, siendo los directivos que han llegado al nivel amateur (federados) los que mayor media obtienen, junto a los que han sido aficionados sin competición, quedando por debajo los aficionados con competición y los que no han practicado en ningún momento AFD. Del mismo modo, también se encuentra asociación en esta dimensión para la variable finalidad

con la que se practica o ha practicado AFD, siendo los directivos que señalan una finalidad competitiva, los que mayor nivel de liderazgo obtienen para esta dimensión y de forma específica en la función de compartir tareas.

El hecho de que los directivos que han llegado a ser aficionados con competición tengan menos media en liderazgo se puede deber, como indica Abad (2010), a que el deporte de competición, si no está bien orientado, puede incluso llegar a ser contraproducente, pues puede revertir en frustraciones, exceso de tensión y ansiedad. Sin embargo, como indica el anterior autor, así como Day et al. (2012) la competición bien orientada de la mano de un experto, como puede ser el propio entrenador (Callow et al., 2009) e incluso el club deportivo en conjunto, puede influir de manera significativa en las conductas de trabajo en equipo, gestión de emociones y frustraciones, entre otras. Esta puede ser la clave que explique la diferencia entre los directivos que han llegado al nivel (amateur) y los que han sido aficionados con competición. Esto explica también que los directivos que señalan la finalidad competitiva tengan mejor resultado en liderazgo, pues como se puede observar en los resultados, prácticamente la totalidad de los directivos que han practicado AFD con finalidad competitiva han llegado al nivel amateur (federados), significando esto, que han tenido un entrenador y/o un club deportivo que les orientó en dicha práctica.

Del mismo modo, los directivos que no han competido nunca, evidentemente no han experimentado las sensaciones que produce la misma, y por ende, los beneficios que se trasladan desde este tipo de práctica físico deportiva al liderazgo educativo. En este sentido, la influencia de la AFD en la distribución del liderazgo, se deberá principalmente a que por norma general, el tipo de AFD que se practica sin competición, se lleva a cabo de manera individual, donde el autocontrol es importante, (Anshel y Payne, 2006; Cachón, Valdivia-Moral, Ortiz, Pozuelo y Chacón-Borrego, 2015; Lautenbach et al., 2015), o se practica con matices cooperativos, como por ejemplo en el ciclismo en grupo o el senderismo. En ambos casos, las habilidades que se adquieren también son afines a las que se necesitan para desarrollar un liderazgo distribuido (Bolívar et al., 2013; Day et al., 2010; Leithwood et al., 2009; MacBeath, 2011).

En lo que respecta a la ocupación del rol de capitán y el liderazgo educativo exitoso, se encuentran diferencias en la dimensión 2 *“compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje”*, siendo los directivos que si han

ocupado dicho rol los que mayor puntuación obtienen. Como indican Callow et al. (2009), los capitanes de equipo obtuvieron en su estudio un alto nivel en la capacidad de incrementar el trabajo en equipo, expectativas de alto rendimiento, fomento de aceptación de objetivos comunes para el grupo, así como el fomento de las capacidades individuales de cada integrante del equipo. En este sentido, estos resultados se asemejan a los obtenidos en este estudio. Otro aspecto que diversos estudios confirman es la capacidad de motivar hacia la mejora que tienen los capitanes (Crozier et al., 2013; Fransen et al., 2014; Fransen et al., 2015). Este factor también podría ser decisivo y explicativo de por qué los directivos que han sido capitanes tienen mejor puntuación en la dimensión citada.

Además, como indican Cotterill y Fransen (2016) o Elgar (2016) el liderazgo que ejercen los capitanes de equipo es entre iguales, que potencia las relaciones interpersonales y un establecimiento de un clima de trabajo común, motivan a los compañeros a la adopción de objetivos comunes y a trabajar para su consecución, delegando responsabilidades y distribuyen el liderazgo, entre otras. Si comparamos estas habilidades con las dimensiones que componen el liderazgo educativo exitoso en general se asemejan bastante. De hecho, en el presente estudio, los directivos que han ocupado el rol de capitán obtienen mejor puntuación en todas las dimensiones, así como para el liderazgo educativo exitoso en general, a pesar de que las diferencias tan solo sean significativas en la dimensión 3. Es preciso tener presente también, como argumenta Cruz y Kim (2017) y Torrado et al. (2017), que el tipo de deporte practicado puede ser un factor que influya en las cualidades del liderazgo de cada capitán.

En cuanto al hecho de haber sido entrenador, no se encuentran diferencias significativas con respecto al liderazgo educativo exitoso. Esto se puede deber al tipo de liderazgo que se experimentan cuando se es entrenador. A diferencia del liderazgo entre iguales que ejercen los capitanes (Coterill y Fransen, 2016), el liderazgo del entrenador es más autoritario y jerárquico (Cubeiro y Gallardo, 2010; Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo, 2010) y normalmente tendente hacia un liderazgo transaccional, orientado a la recompensa y al castigo en función de los resultados, y no tanto al transformacional que implica *“construcción de relaciones con seguidores basadas en intercambios personales, emocionales e inspiradores, con el objetivo de desarrollar a los seguidores a su máximo potencial”* (Callow et al., 2009, p.396). Este puede ser el motivo de no encontrar diferencias entre los directivos que no han sido entrenadores y los que sí lo han sido.

Para finalizar con las comparativas entre las variables de AFD y el LiEdEx, se encuentran diferencias entre la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo que ejercen y el propio liderazgo educativo exitoso obtenido. Las diferencias se encuentran en la dimensión 3 *“adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido”* y la 5 *“Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo”*. Llegados a este punto, es preciso recurrir al perfil físico deportivo que tienen los directivos que consideran que la AFD les ha influido mucho en el liderazgo que ejercen. En este sentido, como se ha venido argumentando, estos directivos han practicado mayoritariamente ambos tipos de AFD (individual y de equipo), más de la mitad han ocupado el rol de capitán y la mayoría de los mismos han estado en algún momento federados. Todas estas variables son indicativas de mayor transferencia de habilidades y competencias desde el ámbito deportivo a otros ámbitos de la vida, entre los que se encuentra el liderazgo que ejercen en el centro educativo.

Con lo cual este perfil podría explicar estas diferencias. En este resultado, entra en juego el concepto de transferencia, entendido, como indican Bransford, et al. (2000) y Norman (2009), en la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridas en un contexto determinado a otro contexto diferente. En este sentido, como sostiene Osuna-Acedo, Marta-Lazo y Frau-Meigs (2018), a medida que se es más consciente de dicha transferencia mayor será el impacto desde un ámbito a otro. Con esta premisa, se podría entender, que al ser más consciente de los beneficios que la AFD les ha aportado en su liderazgo, éste a su vez, también sea mayor.

En lo que respecta al haber ocupado el rol de capitán y la inteligencia emocional, se encuentra que en la dimensión *“atención”* y en la de *“reparación”*, los directivos que si han ocupado dicho rol son los que obtienen mayor nivel. Igualmente se obtiene también entre la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo que ejercen y la inteligencia emocional. Dichas diferencias se encuentran, al igual que en el caso anterior, en la dimensión atención y en la de reparación, siendo los directivos que consideran que la AFD les ha influido mucho en su liderazgo los que mayor inteligencia emocional, para las citadas dimensiones, obtienen. En este caso, se entiende que los directivos que autoperceben que la AFD les ha influido mucho en su liderazgo y los que han ocupado el rol de capitán han estado o siguen estando fuertemente vinculados a la práctica físico deportiva, y que además

son conscientes de los beneficios que ésta les aporta. Teniendo en cuenta esto, los resultados obtenidos siguen la misma línea que lo obtenido por Albo et al. (2010), Szabo y Urbán (2014) y Fernández, et al. (2014), pues se argumenta que la práctica físico deportiva fomenta la regulación de las emociones, y si se asumen responsabilidades en dicha práctica, aún más. Así, estos resultados confirman al igual que Guszowska et al. (2016), Méndez et al. (2017) y Kim et al. (2016), que un vínculo a la práctica de AFD a lo largo de la vida aumenta significativamente la inteligencia emocional.

Para el vínculo entre liderazgo educativo exitoso e inteligencia emocional, se encuentra una correlación significativa para todas las relaciones entre dimensiones. Los vínculos más fuertes se encuentran entre las dimensiones de liderazgo educativo más dirigidas a habilidades sociales como son la 4 y la 5, y la atención y reparación de la inteligencia emocional. En definitiva, a medida que aumenta el liderazgo educativo exitoso, también lo hace la inteligencia emocional. Estos resultados son similares a los obtenidos en los estudios de Baez (2018), Chen y Guo (2018) y Román (2016). Por tanto, los resultados obtenidos apoyan el postulado que sostienen autores como Brinia, et al. (2014), Dabke (2016), Hargreaves y Fink (2008), Leithwood (2007), Melim (2011), Rossi (2010) y Yamamoto et al. (2014) al afirmar que los directivos que ejercen liderazgo educativo exitoso suelen tener altos niveles de inteligencia emocional.

En los modelos de ecuaciones estructurales, se obtiene que tanto para directivos que han practicado AFD como para los que no, se encuentra una relación positiva entre claridad y reparación en inteligencia emocional. No obstante, en los que han practicado AFD existe además una relación positiva entre atención y claridad emocional, que no existe entre directivos que no han practicado AFD. Este resultado indica que la inteligencia emocional de los directivos que han practicado AFD, está más cohesionada que en el caso de los sujetos que nunca han practicado AFD, pues las dimensiones van aumentando progresivamente de forma paralela (Guszowska et al., 2016; Méndez et al., 2017; Kim et al., 2016).

Además, se obtiene que en los directivos que han practicado AFD el liderazgo global se vincula positivamente a un incremento de atención, claridad y regulación emocional de manera significativa. En cambio, para los directivos que nunca han practicado AFD no aparece esta relación de manera significativa. Se hace patente en este sentido que el aumento de la inteligencia emocional y el liderazgo es paralelo en los directivos que han practicado

AFD. Pues como indican algunos autores (Adilogullari y Senel, 2014; Bhochhibhoya et al., 2009; Laborde et al., 2016; Puertas-Molero et al., 2017; Rutkowska y Bergier, 2015) la práctica de AFD aumenta la IE, y a su vez para conseguir que el liderazgo educativo que se desarrolla sea exitoso, el líder debe tener una alta inteligencia emocional (Brinia, et al., 2014; Dabke, 2016; Hargreaves y Fink, 2008; Leithwood, 2007; Melim, 2011; Rossi, 2010 y Yamamoto et al., 2014).

Para finalizar, el paso del tiempo en el ejercicio docente hace que se vaya perdiendo motivación e interés, y del mismo modo hace que el componente emocional también vaya en detrimento (Melim, 2011). En el presente estudio, esto se hace patente en la reparación emocional de los directivos que no han practicado AFD nunca, pues se observa un declive de dicha dimensión emocional a medida que los años de experiencia aumentan. Sin embargo, esto no ocurre entre los directivos que han practicado AFD, pues dicha dimensión permanece estable y, además, se observa una relación positiva para la dimensión de atención emocional. Esto puede deberse como indican autores como Albo et al. (2010), Szabo y Urbán (2014) y Fernández et al. (2014) a que los directivos vinculados a la práctica físico deportiva se encuentran con un mayor incremento del equilibrio emocional.

10.2. Conclusiones

Del presente estudio se extraen las siguientes conclusiones:

- El cuestionario diseñado para el análisis del liderazgo educativo exitoso de directivos de centros educativos de Primaria y Secundaria cumple con criterios de validez de contenido y con la validez de constructo tanto de manera general como por dimensiones.
- De las características personales de los directivos participantes en el estudio se destaca que la muestra fue heterogénea entre hombres y mujeres participantes, mayoritariamente se situaban en un tramo de edad que va desde los 40 a los 59 años, participaron más directores que jefes de estudios, y la licenciatura es el nivel más común entre los participantes. En cuanto a la experiencia docente, el grueso de la muestra tiene de 11 a 20 años de experiencia docente, y en lo relativo a la experiencia en el cargo, mayoritariamente se encuentran en su primer o segundo mandato.
- La gran mayoría de los directivos participantes en el estudio han practicado actividad físico deportiva en algún momento de su vida, y más de la mitad de ellos, practican actividad física de manera habitual. El inicio en la práctica de actividad físico deportiva fue en la mayoría de los participantes antes de los 12 años.

- Los directivos que practican AFD individual son predominantes seguidos de los que practican tanto AFD individual como de equipo. Es destacable también que prácticamente la mitad de los directivos únicamente han llegado a ser aficionados sin competición. La finalidad más común para practicar AFD es la preservación de la salud, seguida de la ocupación del tiempo libre. Prácticamente un tercio de los directivos han sido capitanes de equipo alguna vez, y casi un cuarto entrenadores.
- En lo referente a la autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo que ejercen, de manera general son más numerosos los directivos que consideran que les ha influido entre bastante y mucho, que los directivos que creen que les ha influido entre nada y poco.
- Se concluye que el nivel de liderazgo educativo exitoso autopercebido de los directivos participantes se sitúa de forma general en un nivel elevado, siendo el impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo la dimensión con mayor nivel de desarrollo autopercebido, y en el lado opuesto el compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje.
- De manera más específica, se concluye que, el aspecto mejor valorado por los directivos es la actuación ética y profesional en las relaciones con los miembros del centro educativo y, por el contrario, el impulso de la colaboración con otros centros educativos es el aspecto que necesita mayor fomento y mejora.
- La inteligencia emocional media de los directivos participantes, según el TMMS-24 es adecuada. De manera pormenorizada, la atención emocional es la dimensión que obtiene una puntuación más elevada y la reparación la que menos.
- El género femenino el grupo más numeroso entre los directivos que nunca han practicado actividad físico deportiva, también ellas destacan entre los directivos cuya práctica físico deportiva no llega al nivel recomendado, se inician de los 19 años en adelante, y practican sobre todo AFD individual., y respecto al nivel de competición alcanzado, se concluye que las mujeres practican menos AFD con carácter

competitivo que los hombres. En cuanto a la ocupación del rol de capitán, así como el puesto de entrenador, los hombres son predominantes ante las mujeres. Finalmente, se comprueba que los hombres consideran que la práctica físico deportiva les ha influido más en el liderazgo educativo que desarrollan que las mujeres. Por tanto, se concluye que sería interesante fomentar la AFD, así como, concienciar de los beneficios que esta práctica aporta entre las directoras y jefas de estudios de centros educativos de primaria y secundaria.

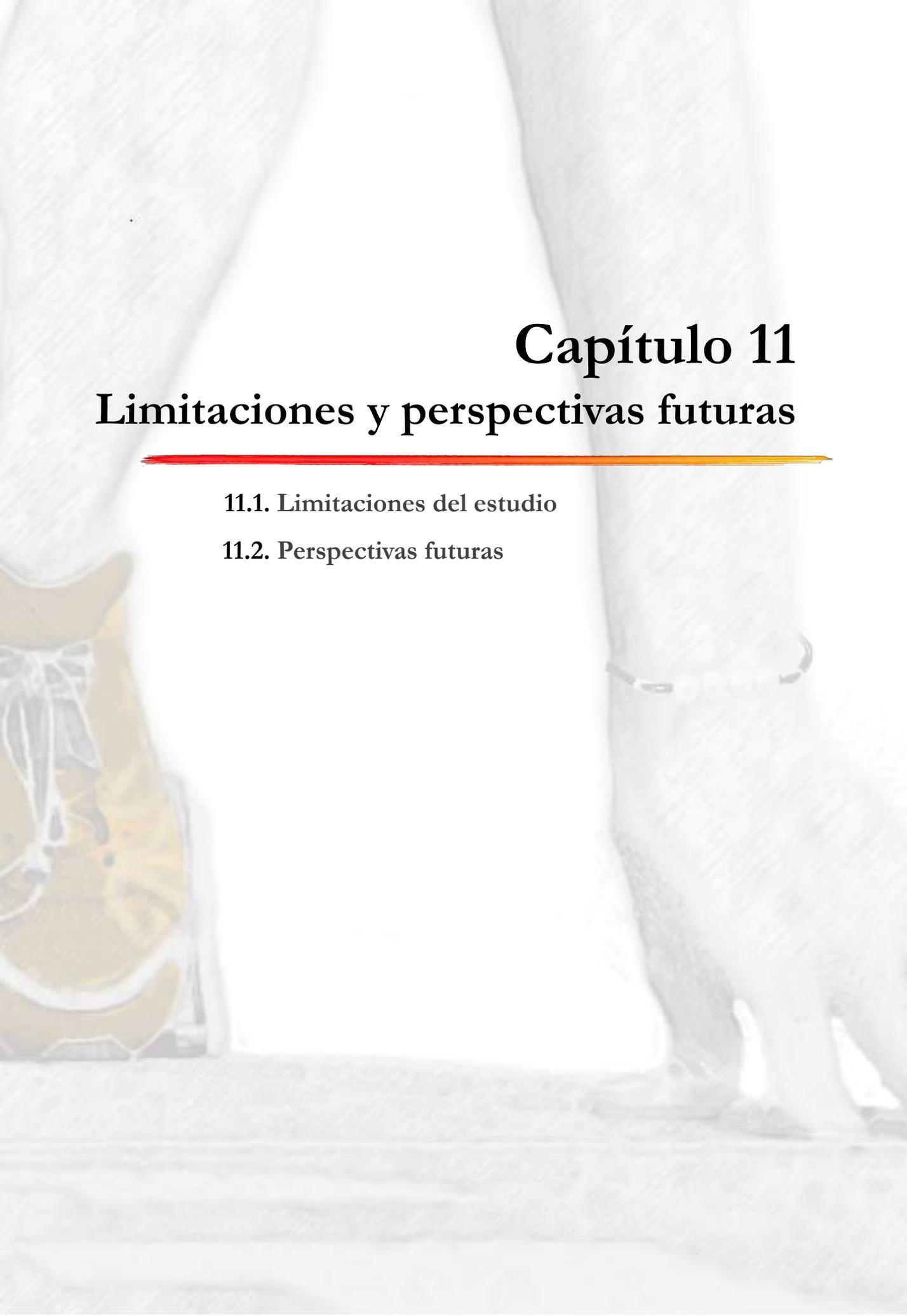
- Se concluye que los directivos con más de 60 años, son los que mejor puntuaciones obtienen en liderazgo educativo exitoso. En cuanto al cargo directivo, se obtiene que los directivos que ocupan la jefatura de estudios obtienen mejores puntuaciones en el LiEdEx al completo, y de forma más concreta en las dimensiones relativas al establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos y al compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje. Se destaca también que los directivos con menor experiencia docente son los que mayor puntaje obtienen a la hora de establecer objetivos y evaluarlos.
- Al comparar las variables personales con la inteligencia emocional, se concluye que las mujeres obtienen mejor puntuación en claridad emocional y que los directivos que tienen entre 30 y 39 años son los que obtienen mejor puntuación en atención emocional.
- En la comparativa entre las variables de AFD y el LiEdEx, se concluye que los directivos que sí han practicado AFD en algún momento de su vida adoptan más medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido, especialmente, al compartir tareas y responsabilidades, que los directivos que nunca han practicado AFD.
- En lo que respecta al nivel de competición alcanzado, se concluye que los directivos que han llegado al nivel amateur son los directivos que mejores puntuaciones obtienen en la adopción de medidas encaminadas a distribuir el liderazgo, y de manera más específica en lo que respecta al hecho de compartir tareas. En la misma línea, se destaca que los directivos que practican habitualmente AFD con finalidad competitiva son los que mayor puntaje obtienen en la adopción de medidas

encaminadas a distribuir el liderazgo, destacando especialmente a la hora de compartir responsabilidades.

- Se concluye también, que los directivos que han ocupado el rol de capitán en algún momento, obtienen puntuaciones superiores a los directivos que nunca lo han ocupado en el compromiso con al formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje.
- Los directivos que consideran que la AFD les ha influido mucho en el liderazgo educativo que ejercen, obtienen mejores puntuaciones tanto para la adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido como para el impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo. De forma más específica, tienen más facilidad para delegar responsabilidades y además destacan en la promoción de un ambiente de relaciones que mejoran la convivencia en el centro.
- En definitiva, se concluye que el vínculo a la AFD a lo largo de la vida, es un factor, influyente en el liderazgo educativo exitoso y que, si la AFD está dirigida por un experto y orientada hacia la competición controlada y reglada, la influencia en el liderazgo educativo ejercido posteriormente es mayor.
- En cuanto al vínculo existente entre las variables de AFD con la inteligencia emocional se obtiene que los directivos que han ocupado el rol de capitán tienen mayor índice de inteligencia emocional, concretamente en la atención y reparación emocional que los directivos que no han ocupado dicho rol.
- La autopercepción del impacto que ha tenido la AFD en el liderazgo educativo exitoso también es una variable que influye en la inteligencia emocional de los directivos, siendo los directivos que consideran que la AFD les ha influido mucho en el liderazgo educativo que ejercen los que mayores puntuaciones obtienen en la atención y reparación emocional.

- Se obtiene que el liderazgo educativo exitoso y la inteligencia emocional correlacionan de manera positiva. Por tanto, se concluye que a medida que el nivel de liderazgo educativo exitoso aumenta, también lo hace la inteligencia emocional.

- Del modelo de ecuaciones estructurales resultante, se extrae que los directivos que han practicado AFD en algún momento de su vida tienen una inteligencia emocional más cohesionada, que los directivos que nunca han practicado AFD. Además, se destaca que existe una relación positiva y directa entre el liderazgo educativo exitoso en general y las tres dimensiones de la inteligencia emocional entre los directivos que han practicado AFD en algún momento de su vida. Aspecto que no ocurre entre los directivos que nunca se iniciaron en la AFD. Por último, se contrasta que entre los directivos que han practicado AFD, el nivel de inteligencia emocional no desciende a medida que se van incrementando los años de experiencia docente y, por el contrario, entre los directivos que no han practicado AFD nunca, a medida que la experiencia docente aumenta, la reparación emocional desciende.



Capítulo 11

Limitaciones y perspectivas futuras

11.1. Limitaciones del estudio

11.2. Perspectivas futuras

11.1. Limitaciones del estudio

Las principales limitaciones del estudio son la siguientes:

- Una de las principales que ha de señalarse es el diseño del estudio. Al ser de tipo descriptivo y de corte transversal permite conocer de forma eficaz las relaciones entre las variables medidas en un momento concreto, pero no permite establecer relaciones de causa-efecto. Siendo conscientes de esta limitación, habría sido interesante poder haber medido las distintas variables, tras haber incidido de manera consciente sobre algunas de las variables medidas, especialmente sobre las relativas a la actividad físico deportiva.
- Otra limitación a destacar es el tipo de muestra participante, pues solo han participado miembros del equipo directivo de centros educativos de primaria y secundaria. Concretamente los pertenecientes a la dirección y a la jefatura de estudios, midiendo el liderazgo de los mismos de manera autopercebida. Habría sido interesante haber contado con la opinión de los docentes, para, en primer lugar, validar el cuestionario para esta población, y en segundo, para contar con opiniones externas a la dirección sobre el tipo de liderazgo que ejercen los mismos. De esta forma, el liderazgo educativo exitoso resultante se acercaría más a la realidad.

- En la misma línea, el número de participantes y el territorio donde se han realizado las mediciones también limita los resultados obtenidos, pues solo se ha medido a la población andaluza. Habría sido interesante contar con muestra participante a nivel nacional e incluso internacional.
- Del mismo modo, al tratarse de un estudio donde los datos recogidos han sido eminentemente cuantitativos no se profundiza en el porque de los resultados. En este sentido, habría sido interesante haber llevado a cabo una investigación basada en una metodología mixta, incorporando una parte cualitativa, utilizando entrevistas en profundidad a directivos que tras haber cumplimentado el cuestionario hayan obtenido altos niveles de liderazgo educativo exitoso, para comprobar qué factores y variables han incidido de manera más significativa en el liderazgo que ejercen.
- Las variables medidas sobre actividad físico deportiva, también actúan como limitación del estudio, pues miden aspectos muy generales dentro del ámbito físico deportivo. En este sentido, se podría haber profundizado más en este tipo de variables, para conocer por ejemplo los deportes concretos que han practicado, el tiempo que han estado federados, cuál ha sido la influencia del entrenador u otros compañeros en su vida deportiva y de igual forma en el hecho de promover su liderazgo, ampliar la tipología de deportes estudiada, dividiendo por ejemplo los deportes individuales en deportes con contacto o sin contacto, y los deportes de equipo en cooperativos sin o con oposición, actividades en la naturaleza y tipo de deportes de riesgo, entre otros.
- Se ha medido la titulación general de los directivos, pero habría sido más interesante conocer qué titulaciones específicas relacionadas con el deporte tienen los directivos, por ejemplo: maestro o graduado en educación física, TAFAD, TECO, socorrismo, monitores de turismo activo, grado en ciencias de la actividad física y el deporte o INEF, con el fin de profundizar más en el perfil deportivo de los mismos.

11.2. Perspectivas futuras

Los resultados y conclusiones del presente estudio suponen una aportación más al ámbito de estudio. A pesar de ello, es preciso resaltar, que se trata de un primer paso hacia una futura línea de investigación que albergue futuros trabajos para profundizar más en la temática en cuestión. En este sentido, como principales perspectivas futuras que se desprenden de los resultados de la presente tesis doctoral se destacan:

- Validar el cuestionario para la población docente, con el fin de consolidar un instrumento que mida el liderazgo educativo exitoso que desarrolla la dirección del centro, desde distintos puntos de vista, con el fin de constituirse como una herramienta principalmente práctica, que puedan utilizar los propios centros educativos para descubrir fortalezas que mantener y debilidades sobre las que trabajar, permitiendo de esta forma comprobar si las limitaciones que se hacen visibles se deben a que realmente no se llevan a cabo por la dirección, o si el motivo es que el equipo directivo no hace visibles ciertas medidas y trabajos que llevan a cabo.
- Los resultados obtenidos respaldan la necesidad de seguir profundizando sobre el impacto que tiene la práctica físico deportiva en el liderazgo educativo que desarrollan los directivos de centros educativos de primaria y secundaria. Por ello, otra de las principales perspectivas futuras que se plantean es la elaboración y

validación de un guion de entrevista en profundidad para estudiar de manera más pormenorizada cuáles son los principales factores que los directivos físicamente activos y que han obtenido índices de liderazgo educativo exitoso elevados, consideran que han incidido de manera más significativa en dicho liderazgo.

- Del mismo modo, también se plantea la ampliación de la muestra, extendiendo la investigación al territorio nacional, pero esta vez, ampliando las variables relativas a la AFD expuestas en el apartado anterior, con el fin de profundizar más en el perfil físico deportivo de los directivos.
- A las perspectivas previamente mencionadas, y tras tener un conocimiento más detallado sobre la temática, otra sería la creación de un programa de fomento de liderazgo educativo exitoso basado en prácticas físico deportivas, teniendo siempre presentes cuáles son las variables más incidentes desde un ámbito al otro. Tras la creación del programa, se procedería llevar a cabo una investigación cuasi-experimental, con sus respectivas fases, una medición “pre”, una intervención, una medición “pos” y una medición trascurridos unos meses de la finalización de la intervención, para comprobar el mantenimiento de los efectos del programa.
- El tema de estudio no se debe quedar únicamente en los niveles educativos estudiados, es decir, sería interesante ampliar la investigación a la etapa universitaria, en la cual se compruebe la incidencia de la práctica de actividad físico deportiva en el liderazgo que ejercen los doctores con cargos directivos (jefes de departamento, directores de grupos de investigación, rectores, decanos, vicedecanos, etc.) en las distintas universidades y facultades, tanto a nivel andaluz, como a nivel nacional.

Referencias bibliográficas



- Abad, M. T. (2010). *La formación del entrenador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes futbolistas*, (tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
- Abad, M.T., Giménez, F.J., Robles, J., y Rodríguez, J.M. (2011). Perfil, experiencia y métodos de enseñanza de los entrenadores de jóvenes futbolistas en la provincia de Huelva. *Retos*, 20, 21-25.
- Abdullah, A., Wong, C., Yam, H., y Fielding, R. (2005). Factors related to nonparticipation in physical activity among the students in Hong Kong. *International Journal of Sports Medicine*, 26(7), 611-615.
- Aceti, E., Castelli, L., López, C., Moggi, J., Lamonedá, J., Ziegler, J., y Heid, S. (2015). *Desarrollo social a través del deporte*. Quito, Ecuador: CAF, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Adams, J., y Joder, J. (1985). *Effective Leadership for Women and men*. New Jersey, United States: Ablex Publishing Corporation.
- Adeyemo, D. (2010). Educational Transition and Emotional Intelligence. En D. Jindal-Scape (Ed.), *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Adilogullari, I., y Senel, E. (2014). Examination of the relationship between general self-efficacy beliefs, emotional intelligence levels and emotional self-efficacy levels of students in school of physical education and sport. *Anthropologist*, 18(3), 893-902.
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghghi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Bahmani, D. S., ... y Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 133-136.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España, Madrid: Nancea.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: A study of practice in one city. *School Leadership and Management*, 27(3), 285-300.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. England, London: Routledge, Taylor & Francis e-Library.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.

- Akandere, M., y Tekin, A. (2005). Efectos del ejercicio físico sobre la ansiedad. *Publice standard*, 478, 1-9.
- Albo, J., Núñez, J. L., y León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale in a sports context. *Psychological reports*, 106(2), 477-489.
- Alderman, R. B. (1983). Las dimensiones fundamentales de la personalidad. En R. B. Alderman (Comp.), *Manual de psychologie du Sport* (pp. 151-245). Paris: Editions Vigot.
- Alderman, R. B., y Wood, N. L. (1976). An analysis of incentive motivation in young Canadian athletes. *Canadian Journal of Applied Sports Science*, 1, 169-176.
- Allen, M.S., Greenless, I., y Jones, M. (2013). Personality in sport: A comprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 184-208.
- Alles, M. (2007). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos: Gestión por competencias*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Alles, M. (2008). *Desarrollo del Talento Humano: Basado en competencias*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14
- Almagro, B. J., y Paramio-Pérez, G. (2017). Motivación y adherencia a la práctica de baloncesto en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 189-198.
- Almedia-Leme, J., y Curiacos-Meyer, E. (2008). Efectos de la Gimnasia Laboral en la Calidad de Vida de los Trabajadores. *Ciencia y Trabajo*, 29, 100-105.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Álvarez, M. (2007). *Los estilos de dirección*. In *Equipos Directivos y Autonomía de Centros*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo. Claves para una mejora escolar. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 34-52.
- Ang, L. (2012). Leading and managing in the early years: A study of the impact of a NCSL programme on children's centre leaders' perceptions of leadership and practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 289-304.
- Angelides, P., Antoniou, E., y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: a case study from Cyprus. *International journal of leadership in education*, 13(3), 319-334.
- Anshel, M., y Payne, J. (2006). Application of Sport Psychology for Optimal Performance in Martial Arts, en J. Dosil (ed.), *The Sport Psychologist's Handbook* (pp. 353-374). UK: John Wiley & Sons.
- Antonakis, J., Cianciolo, A., y Sternberg, R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. *The International journal of psycho-analysis*, 54, 35-46.
- Aquesolo, J. A. (Ed.). (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport. Junta de Andalucía.
- Arias, A., y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Madrid, España: Davinci.
- Arnett, J. J. (2012). *Adolescence and emerging adulthood. Fourth Edition*. Boston, MA: Pearson.
- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood. A Cultural Approach. Fifth Edition*. Boston, MA: Pearson.
- Arnett, L. J. (2011). *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New Syntheses in Theory, Research, and Policy*. New York, USA: Oxford University Press.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23(4), 176-182.
- Atwater, L. E., Ostroff, C., Yammarino, F. J., y Fleenor, J. W. (1998). Self-other agreement: Does it really matter? *Personnel Psychology*, 51, 577-598.
- Audiffren, M., y André, N. (2015). The strength model of self-control revisited: Linking acute and chronic effects of exercise on executive functions. *Journal of Sport and Health Science*, 4(1), 30-46.

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., y Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Azofeifa, E. G. (2006). Reasons for participation and satisfaction in physical activity, physical exercises, and sports. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 3(1), 1-16.
- Báez, F. (2018). *Análisis de las variables de liderazgo docente, inteligencia emocional y clima de aula en la enseñanza reglada peninsular y extrapeninsular*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Bandalos, D. L., y Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. New York, EE. UU: Routledge.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona, Spain: Martínez Roca.
- Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid, España: Gymnos.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Social and Emotional Intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barrios, C., Iranzo, P., Tierno, J., y Camarero, M. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de educación*, 67, 89-106.
- Barrow, J. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of statistical psychology*, 3(2), 77-85.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1990). *Bass y Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.

- Bass, B. (1998). *Transformational Leadership: Industry, Military, and Educational Impact*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9-32.
- Bass, B., y Avolio, B. (1990). *Full range leadership development basic workshop manual*. New York, United States: SUNY- Binghamton.
- Bass, B., y Avolio, B. (2006). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Redwood City, CA: Mindgarden.
- Bass, B., y Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York, United States: Simon and Schuster Inc.
- Bauman, A., Reis, R., Sallis, J., Wells, J., Loos, R., y Martin, B. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380(9838), 258-271.
- Bedwell, W. L., Fiore, S. M., y Salas, E. (2014). Developing the Future Workforce: An Approach for Integrating Interpersonal Skills Into the MBA Classroom. *Academy of Management Learning & Education* , 13(2), 171-186.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, Y., Escolar, J., y Anaya, R. (2012). Stages of change and levels of physical activity in university students of Cartagena (Colombia). *Salud Uninorte*, 28(2), 298-307.
- Bentler, P. (1990). *Comparative fit indexes in structural models*. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P., y Bonett, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Berger, P. (1987). *Invitació a la sociologia*. Barcelona: Herder.
- Berkovich, I., y Eyal, O. (2017) Methodological review of studies on educational leaders and emotions (1992-2012): Insights into the meaning of an emerging research field in educational administration. *Journal of Educational Administration* 55(5), 469-491.
- Bermúdez, M., Montaña, M., y Santillan, V. (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. *Horizontes Educativos*, 16(2), 43-56.

- Bernal, A., y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 67, 55-70.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bhochhibhoya, A., Branscum, P., Laurette, E., y Hofford, C. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence, and mental health among college students. *Journal of exercise science and fitness*, 7(1), 55-63.
- Bhullar, N., Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2013). The nature of well-being: The roles of hedonic and eudaimonic processes and trait emotional intelligence. *The Journal of Psychology*, 147(1), 1-16.
- Biddle, S.J.H., Fox, K.R., y Boutcher, S.H. (2000). *Physical activity and psychological wellbeing*. Londres: Routledge.
- Bigge, M. (1985). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Bilalic M., McLeold, P., y Gobet, F. (2007). Personality profiles of young chess players. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 901-910.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación (4ª edición)*. Madrid: La Muralla.
- Blake, R., Mouton, J., Barnes, L., y Greiner, L. (1964). Breakthrough in organization development. *Harvard business review*, 42(6), 133-155.
- Blake, R., y Mouton, J. (1982). *Theory and Research for Developing a Science of leadership*. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 275-291.
- Blake, R., y Mouton, J. (1985). *The managerial grid III: A new look at the classic that has boosted productivity and profits for thousands of corporations worldwide*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Hora. Recuperado el 17 de septiembre de 2018 de <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/El%20interaccionismo%20simbólico.pdf>
- Blythe, D. (1982). *The impact of puberty on adolescents: a longitudinal study*. Rockville, MD: National Institutes of Mental Health.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O., y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la inteligencia emocional a través del programa mindfulness para regular las emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30), 47-59.
- Boeck, K., y Martin, D. (2002) *QE O Que é a Inteligência Emocional*. Cascais: Pergaminho.

- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *MAGIS, Revista internacional de investigación en educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla. S. A.
- Bolívar, A. (2006). A Liderança Educational e a Direcção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (Im)posibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga, España: Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 7, 9-12.
- Bolívar, A. (2015a). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Bolívar, A. (2015b). The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
- Bolívar, A. y Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation. The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal Education Change*, 7, 19-31.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J., y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A., y San Fabián, J.L. (2013), La LOMCE, ¿Una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 1(1), 7-11.
- Bono, J.E., e Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *Leadership Quarterly*, 17, 317-334.
- Bono, J.E., Braddy, P. W., Liu, Y., Gilbert, E. K., Fleenor, J. W., Quast, L. N., y Center, B. A. (2016). Dropped on the way to the top: Gender and managerial derailment. *Personnel Psychology*, 70(4), 729-768.
- Bono, J.E., y Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership. A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 901-910.

- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Borges-Silva, F., Ruiz-González, L., Salar, C., y Moreno-Murcia, J. A. (2017). Motivación, autoestima y satisfacción con la vida en mujeres practicantes de clases dirigidas en centros de fitness. *Cultura Ciencia Deporte*, 12(34), 47-53.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. París: P.U.F.
- Boyatzis, R. E., y Burckle, M. (1999). *Psychometric Properties of the ECI. Technical note*. Boston: The Hay/McBer Group.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Bragina, I., y Volecker-Rehage, C. (2018). The exercise effect on psychological well-being in older adults-a systematic review of longitudinal studies. *German journal of exercise and sport research*, 48(3), 323-333.
- Bransford, J. D., Zech, L., Schwartz, D. L., Barron, B. J., y Vye, N. (2000). Design environments that invite and sustain mathematical thinking. In P. Cobb (Ed.), *Symbolizing and Communicating in Mathematics Classrooms* (pp. 275-324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brinia, V., Zimianiti, L., y Panagiatopoulos, K. (2014). The rol of the principal's emotional intelligence in primary educational leadership. *Educational management administration & leadership*, 42(4), 28-44.
- Brockert, S., y Braun, G. (1996). *Los test de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Brohm, J. M. (1982). *Sociología política del Deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS*. (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Cachón, J., Valdivia-Moral, P., Ortiz, A., Pozuelo, C., y Chacón-Borrego, F. (2015). Analysis of the characteristics of Federated Carpfishing Anglers in Spain. *Journal of Human Sport Exercise*, 10(1), 52-64.

- Cagigal, J. M. (1985). *Deporte: espectáculo y acción* (No. 796). Navarra, España: Salvat.
- Calero, S., Klever Díaz, T., Cumbajin, C., Ramiro, M., Rodríguez Torres, Á. F., Analuiza, A., y Fabián, E. (2016). Influencia de las actividades físico-recreativas en la autoestima del adulto mayor. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 35(4), 366-374.
- Callow, N., Smith, M. J., Hardy, L., Arthur, C. A., y Hardy, J. (2009). Measurement of transformational leadership and its relationship with team cohesion and performance level. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 395-412.
- Camburn, E., Rowan, B., y Taylor, J.E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4) 347–373.
- Campbell, P., MacAuley, D., McCrum, E., y Evans, A. (2001). Age differences in the motivational factors for exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 191-199.
- Campos, L. A. (2012). *Autoevaluación de una institución educativa de la Región Callao*. (tesis doctoral). Universidad San Ignacio De Loyola, Perú.
- Carlyle, T. (1840). *On Heroes, Hero-worship, and the heroic in history*. London: Chapman and Hall.
- Carranza, M., y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Carratala, V., y Carratala, E. (1999). *El judo en edades tempranas. Una propuesta de competición*. Ponencia en el I Congreso sobre la actividad física y el deporte en la universidad. Universidad de Valencia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Carron, A. V. (1988). *Groups Dynamics in Sport*. Londres: Spodym Publishers.
- Carron, A.V., Hausenblas, H.A., y Eys, M.A. (2005). *Group dynamics in sports (3ª ed.)*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Cartwright, A., y Zander, A. (1980). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría (7ª ed.)*. México: Trillas.
- Carver, S. C., Scheier, M. F., y Segerstrom, C. (2010). *Optimism. Journal of Clinical Psychology Review*, 30, 879–888.
- Casado-Pérez, C., Hernández-Barrera, V., Jiménez-García, R., Fernández-de-las-Penas, C., Carrasco-Garrido, P., y Palacios-Ceña, D. (2015). Actividad física en población adulta trabajadora española: resultados de la Encuesta Europea de Salud en España (2009). *Atención Primaria*, 47(9), 563-572.

- Casanova, M. A. (1997). *Manual de Evaluación Educativa. 2ª Edición*. Madrid, España: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011) *Educación inclusiva. Un modelo de futuro*. Madrid, España: Wolters Kluwe.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports, 100*(2), 126-131.
- Castejón, F. J. (2001). Transferencia de la solución táctica del atacante con balón en 2x1 entre fútbol y baloncesto. *Habilidad Motriz, 17*, 11-19.
- Castejón, F. J. (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva, S. L.
- Castillo-Garzón, M.J., Ruiz. J.R., Ortega, F.B., y Gutiérrez, A. (2006). Antiaging therapy through fitness enhancement. *Clinical interventions in aging, 1*(3), 213-220.
- Castillo, I., Álvarez, O., y Balaguer, I. (2005). Temas de investigación sobre aspectos psicosociales del deporte a través de la base de datos psycinfo (1887-2001). *Revista de psicología del deporte, 14*(1), 109-123.
- Castillo, I., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de psicología del deporte, 16*(2), 35-53.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Tomás, I. (1997). Predictores de la práctica de actividades físicas en niños y adolescentes. *Anales de Psicología, 13*(2), 189-200.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., López-Gutiérrez, C. J., y Zafra-Santos, E. (2018). Emotional Intelligence, motivational and levels of anxiety in athletes from different categories of sports: Analysis through structural equations. *International journal of environmental research and public health, 15*(5), 1-14.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 12*(45), 262-277.
- Castro, D., Gairín, J., Navarro, M., Barroso, J., Brito, J. M., Martínez, A., y Molina, N. (2011). Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros

- educativos. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 11-40). Santiago de Chile, Chile: Santillana.
- Castro, M. (2016). *Análisis de los parámetros psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada*. (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Castro, M., Ruiz, L., León, A., Fonseca, H., Díaz, M., y Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29.
- Castro, M., Zurita, F. y Chacón, R. (2018). Inteligencia emocional en deportistas en función del sexo, la edad y la modalidad deportiva practicada. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(2), 288-305.
- Castro, M., Zurita, F., Chacón, R., Martínez, A., Espejo, T., y Álvaro, J. I. (2015). Sustancias nocivas y clima motivacional en relación con la práctica de actividad física. *Health and Addictions/Salud y drogas*, 15(2), 115-126.
- Castro, M., Zurita, F., Chacón, R., y Lozano, A. M. (2019). Motivational climate and levels of anxiety in soccer players of lower divisions. *Retos*, 35, 164-169.
- Cattell, R.B. (1975). 16 PF, *Cuestionario factorial de personalidad*. Madrid, España: Tea Ediciones, S.A.
- Cava, M. J., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cavallera, G. M., Passerini, A., y Pepe, A. (2013). Personality traits and the role of gender in swimmers at the leisure level. *Social Behavior and Personality*, 41(4), 693-704.
- Cawelti, G. (1987). *How effective instructional leaders get results*. Trabajo presentado al Annual Meeting of the American Association of School Administrator. New Orleans, LA, February 20-23.
- Cayuela, M. J. (1997). *Los efectos sociales del deporte: ocio, integración, socialización, violencia y educación*. Barcelona: CEO-UAB.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.

- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cecchini, J. A., Montero, J., y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Chacón-Cuberos, R., Chacón-Borrego, F., Zurita-Ortega, F., y Cachón-Zagalaz, J. (2016). Perfiles deportivos según sexo y edad en la población adulta de Sevilla. Un modelo de regresión. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(33), 207-215.
- Chacón, R. C., Zurita, F. O., Castro, M. S., Espejo, T. G., Martínez, A. M., y Ruiz-Rico, G. R. (2018). The association of Self-concept with Substance Abuse and Problematic Use of Video Games in University Students: A Structural Equation Model. *Adicciones*, 30(3), 179-188
- Chacón, R., Espejo, T., Cabrera, A., Castro, M., López, J. F. y Zurita, F. (2015). Exergames para la mejora de la salud en niños y niñas en edad escolar: estudio a partir de hábitos sedentarios e índices de obesidad. *RELATEC*, 14(2), 39-50.
- Chelladurai, P. y Riemer, H. A. (1998). Measurement of leadership in sport. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 227-253). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Chen, J., y Guo, W. (2018). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 1-24.
- Clifford, M. y Ross, S. (2013). A new look at prince pal evaluation. *Principal Leadership* 13(7), 51-52.
- Coban, B., Karademir, T., Acak, M., y Devocioğlu, S. (2010). The emotional intelligence of students who are sitting a special-ability examination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(8), 1123-1134.

- Codina, N., Pestana, J.V., Castillo, I., Balaguer, I. (2016). Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte: Un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. *Cuadernos de psicología del deporte* 16(1), 233-242.
- Codina, N., y Pestana, J. V. (2016). Actividad físico-deportiva como experiencia de ocio y Perspectiva Temporal en los jóvenes. *Revista de psicología del deporte*, 25(2), 53-60.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Conesa, E., González, A., Valero-Valenzuela, V., García-Pallarés, J., y De la Cruz-Sánchez, E. (2016). Indicadores climáticos y geográficos asociados a la práctica de actividad física durante el tiempo libre en la población adulta española. *Journal of Sport and Health Research*. 8(2), 93-102.
- Conger, J. A., y Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of management review*, 12(4), 637-647.
- Conger, J. A., y Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. England, London: Sage Publications.
- Contreras, O. R. (2006). El carácter problemático del aprendizaje de los valores en el deporte. En Gil, P. y López, A. (Coords.) *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas* (pp. 157-180). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 22-39.
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., y Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505-517.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. España, Barcelona: Península.
- Coombs, P. H. (1985) *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. España, Madrid: Santillana.

- Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. España, Madrid: Tecnos.
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw- Hill.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Cortada de Kohan, N. (1999). *Teorías psicométricas y Construcción de Tests*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1995). *NEO-PI-R: Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)*. Odessa, F.L: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (2008). *NEO PI-R Inventario de Personalidad NEO Revisado*. TEA Ediciones.
- Cotterill, S. T. (2013). *Team psychology in sports: Theory and practice*. Hove, East Sussex: Routledge.
- Cotterill, S. T., y Fransen, K. (2016). Athlete leadership in sport teams: Current understanding and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 116-133.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones (6ª ed.)*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Cress, M. E., Buchner, D.M., Phohaska, T., Rimmer, J., Brown, M., Macera, C., DiPietro, L. y Chodzko-Zajko, W. (2005). Best practices for physical activity programs and behavior counseling in older adult populations. *Journal of Aging and Physical Activity*, 13, 61-74.
- Crews, D.J., y Landers, D.M. (1987). A meta-analytic review of aerobic fitness and reactivity to psychological stressors. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 19, 114-120.
- Crowley, B., Hayslip, B., y Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood, *Journal of Adult Development*, 10(4), 237-248.
- Crozier, A. J., Loughhead, T. M., y Munroe-Chandler, K. J. (2013). Examining the benefits of athlete leaders in sport. *Journal of Sport Behavior*, 36(4), 346–364.

- Crust, L. (2008). A review and conceptual re-examination of mental toughness: Implications for future researchers. *Personality and Individual Differences*, 45, 576-583.
- Cruz, A. B., y Kim, H. D. (2017). Leadership Preferences of Adolescent Players in Sport: Influence of Coach Gender. *Journal of Sports Science and Medicine*, 16, 172-179.
- Cubeiro, J.C., y Gallardo, L. (2010). *Liderazgo Guardiola*. Barcelona: Alienta.
- Cunningham, W. J. (1983). Teacher burnout - solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-49.
- Currivan, D. (2000). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resources Management Review*, 9(4), 495-524.
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., y Rehm, M. (1997). The role of hope in student-athlete academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1257-1267.
- Dabke, D. (2016). Impact of leader's emotional intelligence and transformational behavior on perceived leadership effectiveness: A multiple source view. *Business Perspectives and Research*, 4(1), 27-40.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray.
- Davies, D. (1991). *Factores psicológicos en deporte competitivo*. Barcelona, España: Ancora S.A. Trad. al castellano de Psychological Factors in Competitive Sports. London, United Kingdom: Flamer Press.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.
- Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Day, C., y Leithwood, K. (2000). Successful principal Leadership: An international perspective. En Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., y Beresford, J. (Eds.) *Successful principal leadership: An international perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Day, D. V., Gordon, S., y Fink, C. (2012). The sporting life: Exploring organizations through the lens of sport. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 397-433.
- Day, D.V., Gronn, P. y Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15, 857-880.
- Day, D.V., Schleicher, D. J., Unckless, A. L., y Hiller, N. J. (2002). Self-monitoring personality at work: A meta-analytic investigation of construct validity. *Journal of Applied Psychology*, 87, 390-401.
- Day, D.V., y Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership* (2nd Ed.). Los Ángeles, CA: Sage.
- De la Rica, M. J. (1993). El deporte en la educación física. En AA.VV. (Ed.), *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria* (Vol. II, pp. 733-757). Barcelona: INDE.
- De Miguel-Calvo, J. M., Schweiger-Gallo, I., Mozas-Majano, O., y Hernández-López, J. M. (2011). Efecto del ejercicio físico en la productividad laboral y el bienestar. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 589-604.
- De Vries, J. D., van Hooff, M. L., Geurts, S. A., y Kompier, M. A. (2018). Trajectories of well-being during an exercise randomized controlled trial: The role of exposure and exercise experiences. *Stress and Health*, 34(1), 24-35.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington: Health.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de Educación Especial.
- Decreto 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios.
- Del Rosal-Sánchez, I., Dávila-Acedo, M. A., Sánchez-Herrera, S., y Bermejo-García, M. L. (2016). La Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias. *International*

Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 2(1), 51-62.

- DeMatthews, D. E., Edwards Jr, D. B., y Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement: A successful case from Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 754-792.
- Department of Health (2011). *Start active, stay active: report on physical activity for health from the four home countries Chief Medical Officers*. London, UK: The Author.
- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., y Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 7-52.
- Deslandes, A., Moraes, H., Ferreira, C., Veiga, H., Silveira, H., Mouta, R., ... y Laks, J. (2009). Exercise and mental health: many reasons to move. *Neuropsychobiology*, 59(4), 191-198.
- Detterman, D. K., y Sternberg, R.J. (1993) *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dev-Omar, R., y Rifaat, A. (2016). Influence of emotional intelligence as the mediator between physical activity and mental health (distress) among malaysian university students. *Istanbul Turkey*, 21, 848-856.
- Díaz, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 1(17), 10-32.
- Dickson, G., y Malaia, J. (2017) Globalisation of professional sport. En: Frawley, S. y Schulenkorf, N. (eds) *Critical Issues in Global Sport Management*. London: Routledge.
- Dinis, A. (2006) Marketing and innovation: Useful tools for competitiveness in rural and peripheral areas, *European Planning Studies*, 14(1), 9-22.
- Dionigi, R. (2007). Resistance training and older adults' beliefs about psychological benefits: the importance of self-efficacy and social interaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(6), 723-746.
- Dolev, N., y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Dupuis, M., Bloom, G. A., y Loughhead, T. M. (2006). Team captains' perceptions of athlete leadership. *Journal of Sport Behavior*, 29, 60-78.

- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., e Invernó, J. (2015). Educación Física Emocional en Adolescentes. Identificación de Variables Predictivas de la Vivencia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18.
- Durand, G. (1968). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Plaideia.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., y van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129, 569–591.
- Eagly, A. H., y Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573–598.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. Lerner, y L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24.
- Eileen, K., y Raffo, D. (2014). A potential generation gap: perspectives on female leadership. *Gender in management: an international journal*, 29(7), 419-431.
- Elgar, M. (2016). Leader selection and leadership outcomes: Height and age in a sporting model. *The leadership quarterly*, 27(4), 588-601.
- Elliott, S.N. y Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students*(Document No. LS-5.). Gainesville, Florida: The ceedar centar.
- Ellis, M., Kisling, E., y Hackworth, R. G. (2014). Teaching Soft Skills Employers Need. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(5), 433-453.
- Elman, W., y McKelvie, S. (2003). Narcissism in football players: Stereotype or reality. *Athletic Insight*, 5(1), 38-46.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62(1-2), 45-52.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación* 55, 85-105.
- Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el deporte practicado. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 80,5-12.
- Espejo, T., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Martínez-Martínez, A., y Pérez-Cortés, A. J. (2018). Physical activity and self-concept: study two factors teens of rural area. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13(2), 203-210.
- Essomba, M. (2006), *Líderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Estabrooks, P. A., y Carron, A. V. (1999). Group cohesion in older adult exercisers: Prediction and intervention effects. *Journal of Behavioral Medicine*, 22(6), 575-588.
- Estévez, M., Muros, J. J., Torres, B., Pradas, F., Zurita, F., y Cepero, M. (2015). Influencia de la composición corporal y la aceptación por las clases de educación física sobre la autoestima de niños de 14-16 años de Alicante, España. *Nutrición hospitalaria*, 31(4), 1519-1524.
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Bilbao, España: Praxis.
- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Evans, M. (1970). The Effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277-298.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M., y Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana*, 36, 209-228.
- Eysenck, H.J. (1985). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (6ªEd.) México: McGrawHill.
- Fernandes, J., Arts, J., Dimond, E., Hirshberg, S., y Lofgren, I. (2013). Dietary factors are associated with coronary heart disease risk factors in college students. *Nutrition Research*, 33(8), 647-652.

- Fernández-Batanero, J. M., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Díaz, M. J., Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.
- Fernández, E. J., Almagro, B. y Sáenz, P. (2014). Explanatory model of psychological well-being in the university athletic context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 255-261.
- Fernández, M. J., Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). Factorial analysis as a research technique in psychology. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferreira, L., Postigo, A. D., Zanetti, M. C., y Neves, A. N. (2018). Rasgos de actitud de la imagen corporal y la calidad de vida en sujetos sedentarios y físicamente activo con vitiligo. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(4), 15-21.
- Feu, S. (2004). *Estudio de los modelos y variables que afectan al entrenador español de balonmano*. (tesis doctoral). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Feu, S., y Cañadas, M. (2016). *Innovaciones y aportaciones a la formación de entrenadores para el deporte en la edad escolar*. Extremadura, España: Universidad de Extremadura.
- Fiedler, F. (1972). The effects of leadership training and experience: a contingency model interpretation. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 453-470.
- Fiedler, F. (1997). *Leadership Experience and Organizational Performance*. United States Army, Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. University of Washington.
- Fiedler, F., y Chemers, M. (1985). *Liderazgo y Administración Efectiva*. México: Trillas.

- Fiedler, F., y Chemers, M. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, United States: McGraw-Hill series in management.
- Fiedler, F., y García, J. (1987). *New approaches to effective leadership: cognitive resources and organizational performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Firestone, W. A., y Riehl, C. (Eds.). (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, United States: Teachers College Press.
- Firestone, W.A. y Martínez, C. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership. Changing instructional practice. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss (Eds.). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 61-86). NuevaYork: Routledge.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., y Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *The Leadership Quarterly*, 2, 245–287.
- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., y Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 16, 625-641.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fradejas, E., y Espada, M. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deportes en edad escolar. *Retos*, 33(1), 27-33.
- Fransen, K., Coffee, P., Vanbeselaere, N., Slater, M., De Cuyper, B., y Boen, F. (2014). The impact of athlete leaders on team members' team outcome confidence: A test of mediation by team identification and collective efficacy. *The Sport Psychologist*, 28(4), 347–360.
- Fransen, K., Delvaux, E., Mesquita, B., y Van Puyenbroeck, S. (2018). The Emergence of Shared Leadership in Newly Formed Teams With an Initial Structure of Vertical Leadership: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54(2), 140-170.
- Fransen, K., Haslam, S. A., Steffens, N. K., Vanbeselaere, N., De Cuyper, B., y Boen, F. (2015). Believing in us: Exploring leaders' capacity to enhance team confidence and performance by building a sense of shared social identity. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 21(1), 89–100.

- Fransen, K., Van Puyenbroeck, S., Loughead, T. M., Vanbeselaere, N., De Cuyper, B., Vande Broek, G., y Boen, F. (2015). The art of athlete leadership: Identifying high-quality athlete leadership at the individual and team level through social network analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(3), 274-290.
- Fransen, K., Vanbeselaere, N., Exadaktylos, V., Vande Broek, G., De Cuyper, B., Berckmans, D., ... Boen, F. (2012). "Yes, we can!": Perceptions of collective efficacy sources in volleyball. *Journal of Sports Sciences*, 30(7), 641-649.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., y Wang, W. C. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444.
- Fusco, M. (2017). Burnout factories: The challenge of retaining great teachers in charter schools. *Phi Delta Kappan*, 98(8), 26-30.
- Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- Gajardo, M. (2011). Formación de liderazgo escolar: programas pioneros en EEUU. En, A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid, España: Alianza.
- García-Ferrando, M., y Llopis, R. (2011). Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. *Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Consejo Superior de Deportes*.
- García-Garnica, M. (2015). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 20(3), 493-526.

- García-Garnica, M., y Caballero, K. (2016). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129-147.
- García-Molina, V. A., Carbonell-Baeza, A., y Delgado-Fernández, M. (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(40), 556-576.
- García-Naveira, A. (2010). *Diferencias individuales en Estilos de Personalidad y rendimiento en deportistas* (tesis doctoral). Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- García-Naveira, A., y Ruiz, R. (2013). La personalidad del deportista: una revisión teórica desde la perspectiva de rasgos / The personality of the athlete: a theoretical review from the perspective of traits. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 627-645.
- García-Naveira, A., Locatelli, L., Ruiz-Barquín, R., y González, J. (2016). Diferencias en personalidad entre deportistas de deportes de riesgo vs otras modalidades deportivas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(3), 33-44.
- García-Naveira, A., Ruiz, R., y Pujals, C. (2011). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva, nivel de competición y categoría por edad en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 29-44.
- García-Puello, F., Herazo-Beltrán, Y., y Tuesca-Molina, R. (2015). Factores sociodemográficos y motivacionales asociados a la actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Médica de Chile*, 143(11), 1411-1418.
- García, A., Chow, A., y Tafur, R. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 41-94). Santiago de Chile, Chile: Santillana.
- García, A., Poblete, M., y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI, Revista de Educación*, 8, 13-34.
- García, J., Garcés, E., y Ortega, E. (2014). Avanzando en el camino de diferenciación psicológica del deportista. Ejemplos de diferencias en sexo y modalidad deportiva. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 44(1), 31-44.

- García, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Madrid.
- García, V., Ruiz, L. M., y Graupera, J. L. (2009). Perfiles decisionales de jugadores y jugadoras de voleibol de diferente nivel de pericia. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14, 123-137.
- García, X., Salguero, A., Molinero, O., De la Vega, R., Ruiz, R., y Márquez, S. (2015). El Papel del Perfil Resiliente y las Estrategias de Afrontamiento Sobre el Estrés-Recuperación del Deportista de Competición. *Kronos*, 14(1), 1-5.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? En J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gates, S. M., Guarino, C., Santibanez, L., Brown, A., Ghosh-Dastidar, B., y Chung, C. (2004). *Career paths of school administrators in North Carolina: Insights from an analysis of state data*. Santa Monica, CA: RAND.
- Gemar, A. (2018). Sport as culture: Social class, styles of cultural consumption and sports participation in Canada. *International Review for the Sociology of Sport*, 13, 1-23.
- George, D., y Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 1104th ed*. Boston, EEUU: Allyn & Bacon.
- Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Pühse, U., Elliot, C., ... Brand, S. (2012). Adolescents' exercise and physical activity are associated with mental toughness. *Mental Health and Physical Activity*, 5, 35-42.
- Gestsdóttir, S., y Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental psychology*, 43(2), 508-521.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Konopaske, J., Gibson, R., Ivancevich, J., Donnelly, J., y Konopaske, R. (2006). *Organizaciones: comportamiento, estructura, procesos*. México D.F., México: McGraw-Hill.

- Giesenow, C. (2005). Más allá de la psicología del deporte: la enseñanza de habilidades psicológicas para la vida a través del deporte. En Zaldivar (ponencia). *Congreso Interamericano de Psicología (SIP)*, Solways Cuba, Cuba.
- Gill, D.L., Gross, J.B., y Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Giménez, F. J., y Sáenz-López, P. (1996). La iniciación deportiva en Primaria a través de juegos competitivos. En J. L. Pastor, A. Del Moral, J. M. De Lucas, A. Mayor y P. M. Alonso (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 139-148). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Glenn, S. D., Horn, T. S., Campbell, W., y Burton, D. (2003). Interactive effects of perceived coach and peer leadership styles on young athletes' psychosocial status and perceptions of team motivational climate. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, S7-S7.
- Glenn, S. D., y Horn, T. S. (1993). Psychological and personal predictors of leadership behavior in female soccer athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5, 17-34.
- Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., y Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., y Elliott, S. (2015). The convergent and divergent validity of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) Instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 177-196.
- Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (2), 173-197.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Barcelona: Kairos
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B

- Goleman, D. (2012b). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gómez, L. F., Ibarra, M. L., Lucumí, D. I., Arango, C. M., Parra, A., Cadena, Y., ... y Parra, D. C. (2012). Alimentación no saludable, inactividad física y obesidad en la población infantil colombiana: un llamado urgente al estado y la sociedad civil para emprender acciones efectivas. *Global Health Promotion*, 19(3), 87-92.
- González-Arratia, N. I. (2001). *La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- González-González, M. T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (coord.), *Innovación en el Gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., Espejo-Garcés, T., Chacón-Cuberos, R. y Castro-Sánchez, M. (2017). Influencia de los factores sedentarios (dieta y videojuegos) sobre la obesidad en escolares de Educación Primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 120-129.
- González, G. (2018). *El perfil del alumnado universitario de primaria con mención en educación física desde la perspectiva físico-saludable, psicosocial y académica* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- González, M. T. (2008) Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 82-99.
- Gould, D., Voelker, D. K. y Griffes, K. (2013). Best coaching practices for developing team captains. *Sport Psychologist*, 27, 13-26.
- Gould, D., y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-68.
- Gould, D., y Voelker, D. K. (2010). Youth sport leadership development: leveraging the sport captaincy experience. *Journal of Sport Psychology in Action*, 1(1), 1-14.

- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., y Abraldes, J. A. (2014). Psychometric properties of the “sport satisfaction Instrument (SSI)” in female athletes: predictive model of sport commitment. *Psychological Reports*, 115(1), 148-164.
- Graven, M., y Lerman, S. (2003). Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(2), 185-194.
- Greenspan, S. I. (1989). *Emotional intelligence*. En K. Field, B. J. Cohler, y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders. Changing leadership practice in an era of schools reform*. Londres: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.) (2009) *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-217). Londres: Springer.
- Guadagnoli, E., y W. F. Velicer (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275.
- Gucciardi, D., y Jones, M. (2012). Beyond optimal performance: mental toughness profiles and developmental success in adolescent cricketers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 16-36.
- Gucciardi, D., Gordon, S., y Dimmock, J. (2009). Advancing mental toughness research and theory using personal construct psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 54-72.
- Gucciardi, D., Mahoney, J., Jalleh, G., Donovan, R., y Parkes, J. (2012). Perfectionistic profiles among elite athletes and differences in their motivational orientations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(2), 159-183.
- Guillén, F., y Angulo, J. (2016). Análisis de rasgos de personalidad positiva y bienestar psicológico en personas mayores practicantes de ejercicio físico vs no practicantes. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 113-122.
- Guillén, F., y Laborde, S. (2014). Higher-order structure of Mental Toughness and the analysis of latent mean differences between athletes from 34 Disciplines and non-athletes. *Personality & Individual Differences*, 60, 30-35.

- Guszkowska, M. (2004). Effects of exercise on anxiety, depression and mood. *Psychiatria polska*, 38(4), 611-620.
- Guszkowska, M., Kuk, A., Zagórska, A., y Skwarek, K. (2016). Self-esteem of physical education students: sex differences and relationships with intelligence. *Current Issues in Personality Psychology*, 4(1), 50-57.
- Gutierrez-Sánchez, A. y Pino-Juste, M. (2013). Actitudes hacia la práctica de actividad física saludable en futuros docentes. *Cuadernos de psicología del deporte* 13(2), 73-82.
- Gutiérrez, M., Ibáñez, R., Aguilar, R., y Vidal, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective Secondary Education Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 123-134.
- Gutiérrez, S. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R., y Black, W. (2009). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson.
- Halbrook, M., Blom, L., Hurley, K., Bell, R., y Holden, J. (2012). Relationships among Motivation, Gender and cohesion in a sample of collegiate athletes. *Journal of Sport Behaviour*, 35(1), 61-77.
- Hallinger, P., y Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173.
- Hallinger, P., y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Halpin, A. (1957). *Manual for the leader behavior description questionnaire*. Columbus, Ohio: Ohio State University. Bureau of Business Research.
- Hamer, M., Stamatakis, E., y Steptoe, A. (2009). Dose-response relationship between physical activity and mental health: the Scottish Health Survey. *British Journal of Sports Medicine*, 43(14), 1111-1114.
- Hamer, M., y Stamatakis, E. (2010). Objectively assessed physical activity, fitness and subjective wellbeing. *Mental Health and Physical Activity*, 3, 67-71.
- Hanin, Y. L. (2007). *Emotions in Sport. Current Issues and Perspectives. Handbook of Sport Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693-700.

- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harms, P. D., y Crede, M. (2010). Remaining issues in emotional intelligence research: Construct overlap, method artifacts, and lack of incremental validity. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 154–158.
- Harris, A. (2003). Teachers leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). New York: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. London/New York: Routledge.
- Harris, A. (2009) (Ed.). *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. London: Leannta Publishing.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., y Platow, M. J. (2011). Liderazgo como gestión de la identidad social. En F. Molero y F. J. Morales (Coords.), *Liderazgo: hecho y ficción* (pp. 77-116). Madrid: Alianza Editorial.
- Hathway, G. J., Vega-Avelaira, D., y Fitzgerald, M. (2012). A critical period in the supraspinal control of pain: opioid-dependent changes in brainstem rostroventral medulla function in preadolescence. *PAIN*, 153(4), 775-783.
- Heck, R.H., y Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681.
- Hellandsig, E. T. (1998). Motivational predictors of high performance and discontinuation in different types of sports among talented teenage athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 27-44.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity (2ª ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández, J., Castro, U., Gil, G., Cruz, H., Guerra, G., Quiroga, M., y Rodríguez, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 6, 33-41.

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Hidalgo, N. (2017). Lessons from the International Successful School Principalship Project. The case of Spain in the ISSPP Project. ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518.
- Hernández-Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona, España: INDE.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hersey, P., y Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23(5), 26-34.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., y Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group and Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- Hersey, P., Blanchard, K., y Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo Situacional* (7ª ed.). (J. Dávila, Trad.) México: Prentice Hall.
- Hill, K., Smith, R., Fearn, M., Rydberg, M., y Oliphant, R. (2007). Physical and psychological outcomes of a supported physical activity program for older carers. *Journal of Aging and Physical Activity*, 15(3), 257-271.
- Ho, J., y Ng, D. (2017). Tensions in distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 223-254
- Hodge, K., Henry, G., y Smith, W. (2014). A case study of excellence in elite sport: Motivational climate in a world champion team. *The Sport Psychologist*, 28, 60-74.
- Hoffman, L. W., Paris, S. G., y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy (v1)*. Valencia, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Hollander, E. (2012). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York, NY: Routledge.
- Holmerová, I., Macháčová, K., Vanková, H., Veleta, P., Jurasková, B., Hrnčiariková, D.,..., Andel, R. (2010). Effect of the exercise dance for seniors (EXDASE) program on lower-body functioning among institutionalized older adults. *Journal of Aging and Health*, 22, 106-119.
- Holmes, D.S. (1993). Aerobic fitness and the response to psychological stress. En P. Seraganian (Ed.), *Exercise psychology. The influence on physical exercise on psychological process* (pp. 39-63). Nueva York: John Wiley.

- Holmes, R. M., McNeil, M., y Adorna, P. (2010). Student athletes perceptions of formal and informal team leaders. *Journal of Sport Behavior*, 33, 442-465.
- Horn, T.S. (1992) *Leadership effectiveness in the sport domain*. In: *Advances in sport psychology*. Ed: Horn, T. S. Champaign, IL: Human Kinetics. 181-199.
- Houchens, G., Niu, C., Zhang, J., Miller, S. K., y Norman, A. D. (2018). Do Differences in High School Principal and Assistant Principal Perceptions Predict Student Achievement Outcomes?. *NASSP Bulletin*, 102(1), 38-57.
- House, R. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt y L.L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J., y Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- Howell, J., y Avolio, B. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891-902.
- Hoyt, A., Rhodes, R., Hausenblas, H., y Giacobbi, P. (2009). Integrating five- factor model facet-level traits with the theory of planned behavior and exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 565-572.
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hunter, G. R., McCarthy, J. P., y Bamman, M. M. (2004). Effects of resistance training on older adults. *Sports medicine*, 34(5), 329-348.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., y Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40(6), 619 -625.
- Infante, G., Goñi, A., y Villaroel, J. (2011). Actividad física y autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 429- 444.
- Infante, G., y Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 49-62.

- Instrucciones de 2 de octubre de 2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa sobre los procedimientos de selección y nombramiento de las directoras y directores de los centros docentes públicos de Andalucía.
- Instrucciones de 26 de mayo de 2011, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos por la que se oferta la formación inicial para la dirección de centros docentes a otros directores y directoras que lo soliciten.
- Isorna, M., Rial, A., y Vaquero-Cristóbal, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 80–84.
- Jacobs, J. M., y Wright, P. M. (2017). Transfer of life skills in sport-based youth development programs: A conceptual framework bridging learning to application. *Quest*, 70(1), 81-99.
- Jaenes, J. C., Godoy, D., y Román, F. M. (2009). Personalidad resistente en maratonianos: un estudio sobre el control, compromiso y desafío de corredoras y corredores de maratón. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(2), 217-234.
- James, R. F., y James, M. L. (2004). Teaching career and technical skills in a “mini” business world. *Business Education Forum*, 59(2), 39-41.
- Janssen, I., y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40-56.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32.
- Jermier, J. M., y Kerr, S. (1997). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement—contextual recollections and current observations. *The Leadership Quarterly* 8(2), 95–101.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.

- Jõesaar, H., Hein, V., y Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 500- 508.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Jones, M. (2003). Controlling Emotions in Sport. *The Sport Psychologist*, 17, 471- 486.
- Jowett, S. (2008). Coach-athlete relationships ignite sense of groupness. En M. R. Beauchamp y M. Eys (Eds.), *Group dynamics in exercise and sport psychology* (pp. 63-78). Nueva York: Routledge.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., y Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of applied psychology*, 87(4), 765-780.
- Judge, T. A., Colbert, A., y Ilies, R. (2004). Intelligence and leadership: A quantitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, 83,17–34.
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., y Kosalka, T. (2009). The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *The Leadership Quarterly*, 20, 855–875.
- Junge, A., Dvorak, J., Rösch, D., Graf-Baumann, T. Chomiak, J., y Peterson, L. (2000). Psychological and sports-specific characteristics of football players. *American Journal of Sports Medicine*, 28(5), 22-28.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415.
- Kajtna, T., Tušak, M., Barić, R., y Burnick, S. (2004). Personality in high risk sport athletes. *Kinesiology*, 36(1), 24-34.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., y Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45-55.
- Kangasniemi, A., Lappalainen, R., Kankaanp, A., y Tammelin, T. (2014). Mindfulness skills, psychological flexibility, and psychological symptoms among physically less active and active adults. *Mental Health and Physical Activity*, 7, 121-127.
- Katz, D., Maccoby, N., Gurin, G., y Floor, L. (1951). *Productivity, supervision and moral among railroad workers*. Michigan: Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan.

- Katz, D., y Kahn, R. (1989). *Psicología Social de las Organizaciones*. México: Trillas.
- Kelley, T. L. (1935). *Essential traits of mental life, Harvard studies in education*, 26. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Kerr, S., y Jermier, J. (1978). Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Keyes, C., Ryff, C., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kim, A., Khon, N., y Aidosova, Z. (2016). Emotional intelligence of a coach as a factor of coach-student interaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 236, 265-270.
- Kirkpatrick, S. A., y Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *The executive*, 5(2), 48-60.
- Klag, S., y Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender, *British Journal of Health Psychology*, 9, 137-161.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of educational research*, 103(5), 342-350.
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling* (Third edition). New York: The Guilford Press.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., y Gijsselaers, W. (2018). When Leadership Powers Team Learning: A Meta-Analysis. *Small Group Research*, 49(4), 475-513.
- Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., ... y Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet*, 380(9838), 294- 305.
- Koplan, J. P., Bond, T. C., Merson, M. H., Reddy, K. S., Rodriguez, M. H., Sewankambo, N. K. y Wasserheit, J. N. (2009). Towards a common definition of global health. *The Lancet*, 373(9679), 1993-1995.
- Kotter, J. (1990). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68(3), 103-111.
- Kouzes, J., y Posner, B. (1987). *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

- Kouzes, J., y Posner, B. (2005). *El desafío del liderazgo: cómo obtener permanentemente logros extraordinarios* (2ª ed.). (A. Oklander, Trad.) Santiago de Chile: Granica Adelphi.
- Kroeck, K. G., Lowe, K., y Brown, K. (2004). The assessment of leadership. *J. Antonakis, A. Cianciolo, & R. Sternberg (Edits.), The Nature of Leadership*, 70-98.
- Kuan, G., y Roy, J. (2007). Goal profiles, mental toughness and its influence on performance outcomes among Wushu athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 28-33.
- Laborde, S., Dosseville, F., y Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(8), 862-874.
- Laborde, S., Guillén, F., y Watson, M. (2017). Trait emotional intelligence questionnaire full-form and short-form versions: Links with sport participation frequency and duration and type of sport practiced. *Personality and Individual Differences*, 108, 5-9.
- Ladino, P., González, C., González, C., y Caicedo, J. (2016). Exercise and emotional intelligence in a group of university students. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 31-36.
- Laker, D. R., y Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122.
- Lathan, D. (2012). Characteristics and practices of successful school principals. *Leadership+.* *The professional voice of principals*, 70, 16-17.
- Lautenbach, F., Laborde, S., Mesagno, C., Lobinger, B.H., Achtzehn, S. y Arimond, F. (2015). Non automated Pre-Performance Routine in Tennis: An Intervention Study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27(2), 123-131.
- Lawlor, D.A., y Hopker, S.W. (2001). The effectiveness of exercise as an intervention in the management of depression: Systematic review and meta-regression analysis of randomised controlled trials. *British Medical Journal*, 322, 763-767.
- Lee, A., y Carpenter, N. C. (2018). Seeing eye to eye: A meta-analysis of self-other agreement of leadership. *The leadership quarterly*, 29(2), 253-275.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: A leadership perspective, In T. Townsend (Ed.). *International handbook of school effectiveness and school improvement*, (pp. 615-634). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Leithwood, K. (2009). La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva desde el liderazgo. En K. Leithwood. (Ed.) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 175-200). Santiago de Chile, Chile: Salesianos.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*. England, London: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Seashore-Louis. *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Mascal, B., y Strauss, T. (2009) *Distributed leadership according to the evidence*. NuevaYork: Routledge.
- Leithwood, K., Patten, S., y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school leadership research, 1996-2005*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Leithwood, K., y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., y Riehl, C. (2005). *What do we already know about educational leadership?* In W. Firestone y C. Riehl (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., y Strauss, T. (2008). *Turnaround schools and the leadership they require*. Canada, Toronto: Education Association.

- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., y García-Calvo, T. (2014). Análisis de los procesos grupales y el rendimiento en fútbol semiprofesional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 53(14), 153-168.
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte* (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria.
- León, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70(25), 145-163.
- León, M.J. (2012) El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- León, M.J., Crisol, E., y Moreno-Arrebola, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40.
- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und Emanzipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Lewin, K. (1958). Teoría del campo y experimentación en psicología social. *Cuadernos del Boletín del Instituto de Sociología*, 10(11), 115- 141. (M. Lafitte, Trad.) Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lewin, K., Lippit, R., y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOE 23-01-2008).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, texto consolidado de 23 de marzo de 2018 (LOE-LOMCE).
- Lippit, R., y White, R. (1943). The social climate of children's groups. En R. Barker, J. Kounin, y H. Wright (Eds.). *Child behavior and development: A course of representative studies* (pp. 485-508). New York: McGraw-Hill.
- Llanque-Nieto, P. A. (2014). Rasgos de personalidad y síndrome de Burnout en personal de salud de la unidad de quemados y cirugía plástica del "Hospital de Clínicas" de la ciudad de La Paz. *Revista de Investigación Psicológica*, (12), 93-115.

- Lledó, E., Martínez, G., y Huertas, F. (2013). Perfil del entrenador de fútbol en la etapa escolar en escuelas de clubes de élite de la Comunitat Valenciana. *Cultura, Ciencia y Deportes*, 9(25), 57-68.
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., y Navarro-Granados, M. (2017). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 147-164.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction, In M. Dunnell (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand-McNally.
- López L. M., y Pastor, L. M. (2017). Development of Socio-emotional Skills through Cooperative Learning in a University Environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 432-437.
- López-Pastor V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En Fraile Aranda (coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (265-290). Madrid, España: Biblioteca nueva.
- López-Pastor, V. M. (2014). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de educación primaria. Un estudio de casos en el área de educación física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., y Pérez-Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J. M., y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. España, Madrid: Síntesis.
- López, J. (2010) Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85–106.
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: a computer program to fit the exploratory Factor Analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 38(1), 88-91.

- Lord, R. G., De Vader, C. L., y Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402–410.
- Loughead, T. M., y Hardy, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(3), 303-312.
- Louis, K., Dretzke, B., y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Lu, F. J., Li, G., Hsu, E., y Williams, L. (2010). Relationship between athletes' emotional intelligence and precompetitive anxiety. *Perceptual and motor skills*, 110(1), 323-338.
- Lumby, J. (2006). Conceptualizing diversity and leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(2), 151–165.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., y Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Lynn, A. B. (2006). *La otra inteligencia. Plan para potenciar la inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Empresa Activa.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Maddi, S., y Kobasa, S. (1984). *The hardy executive*. Illinois: Dow Jones-Irwin.
- Maddi, S., Harvey, R., Khoshaba, D., Lu, J., Persico, M. y Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-597.
- Male, T., y Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214-231.
- Mänty, M., Heinonen, A., Leinonen, R., Törmäkangas, T., Hirvensalo, M., Kallinen, M., ... y Rantanen, T. (2009). Long-term effect of physical activity counseling on mobility limitation among older people: a randomized controlled study. *Journals of Gerontology Series A: Biomedical Sciences and Medical Sciences*, 64(1), 83-89.

- Manz, C., y Sims, H. (1991). Superleadership: beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 18-35.
- Manzano, B., León-Mejía, A., y Molina, F. (2015). Intención y práctica de actividad física en maestros españoles. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(2), 163-170.
- Marcos, J. (2010). *Resiliencia, Inteligencia Emocional e Apoio Social; Bases para a Reintegracao Psicossocial dos portadores de deficiencia física em Angola* (Tesis Doctoral): Universitat de Valencia, Valencia.
- Marcos, P. J., Borges, F., Rodríguez, A., Huéscar, E., y Moreno, J. A. (2011). Indicios de cambio en los motivos de práctica físico-deportiva según el sexo y la edad. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 123-132.
- Marfan, J., y Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 279-300.
- Marsh, H. W. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. Third Edition. Tenenbaum and R. C. Eklund: New Jersey.
- Martinek, T., Schilling, T., y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Martinez-Tur, V., Peiró, J. M., y Ramos, J. (1995). Efecto modulador de los aspectos sociodemográficos en la predicción de la práctica deportiva y uso de instalaciones deportivas. *Anales de Psicología*, 11(1), 77-96.
- Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Martínez, J. (2016). *Inteligencia emocional y rendimiento deportivo en el fútbol femenino de alta competición* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Martínez, M., Hernández-Amorós, M. (2018). Aspiring to break away from the same old Spanish educational leadership model. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 69-87.
- Martínez, R., Andrade, A., y Salguero, A. (2005). Análisis factorial del cuestionario de motivos de participación deportiva de Gill y cols. (1983) Adaptado a una muestra de

- jóvenes futbolistas. Comunicación X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte (291-302). Málaga, España.
- Massengale, J. (1979). The Americanization of School Sports: Historical and Social Consequences. *The Physical Educator*, 36, 2, 59-69.
- Mateo, J. (2000). *Evaluación Educativa, práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Horsori.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Maya, M. T., y Orellana, B. S. (2017). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76.
- Mayer, J. (2006). *Unidad de Conocimiento: La inteligencia emocional* (pp. 1–6). Fundació per a la motivació dels recursos human.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotion intelligence: theory, findings, and implication. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Mayer, R.E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 405-412.
- Maylett, T. (2009). 360-degree feedback revisited: The transition from development to appraisal. *Compensation and Benefits Review*, 41,52–59.
- McAuley, E., Mihalko, S.L., y Bane, S.M. (1997). Exercise and self-esteem in middle-aged adults: Multidimensional relationships and physical fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioural Medicine*, 20, 67-83.
- McClelland, D.C. (1993). Introduction. En L.M Spencer y S.M. Spencer (eds.), *Competence at work*. New York, EE.UU.: John Wiley and Sons.
- McDonald, D.G., y Hodgdon, J.A. (1991). *Psychological effects of aerobic fitness training. Research and theory*. Nueva York: Springer-Verlag.

- McDonald, R. P. (1985). *Factor Analysis and Related Methods*. Hillsdale, NJ: LEA.
- McKelvie, S. J., Lemieux, P., y Stout, D. (2003). Extraversion and neuroticism in contact athletes, no contact athletes and non-athletes: A research note. *Athletic insight*, 5(3), 19-27.
- McKeough, A., Lupart, J. L., y Marini, A. (2013). *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. New York, NY: Routledge.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Melim, G. I. (2011). *Emociones, personalidad y liderazgo: un estudio con directores de centros educativos* (Tesis Doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Melnick, M. J., y Loy, J. W. (1996). The effects of formal structure on leadership recruitment: an analysis of team captaincy among New Zealand provincial rugby teams. *International Review for the Sociology of Sport*, 31(1), 91-105.
- Méndez, A., Martínez de Ojeda, D., y Valverde J. J. (2017). Emotional Intelligence and Motivational Mediators in a Season of Sport Education Mime. *Agora para la educación física y el deporte*, 19(1), 52-72.
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Merino, N. M., González, N. M., Usabiaga, O., y García, D. M. (2018). Benefits and barriers identified by incarcerated women who practice physical activity: A qualitative literature review. *Retos*, (34), 44-50.
- Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 35-46.
- Middleton, S., Marsh, H., Martin, A., Richards, G., Savis, J., y Perry, C. (2004). The Psychological Performance Inventory: is the mental toughness test tough enough? *International Journal of Sport Psychology*, 35, 91-108.
- Mikolajczak, M. (2010). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, 5, 25-31.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Encuesta de hábitos deportivos en España 2015*. Madrid, España: Secretaría general técnica.

- Miragaia, D. A., Ferreira, J., y Ratten, V. (2017). Corporate social responsibility and social entrepreneurship: Drivers of sports sponsorship policy. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 9(4), 613-623.
- Mitchell, G. W., Skinner, L. B., y White, B. J. (2010). Essential Soft Skills for Success in the Twenty-First Century Workforce as Perceived by Business Educators. *Delta Pi Epsilon Journal*, 52(1), 43-53.
- Mitten, D., Overholt, J. R., Haynes, F. I., D'Amore, C. C., y Ady, J. C. (2016). Hiking: A Low-Cost, Accessible Intervention to Promote Health Benefits. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 12(4), 302-310.
- Molero, F. (2002). Cultura y liderazgo, una relación multifacética. *Boletín de Psicología*, 76, 53-75.
- Molina, V. A. (2014). *Estilos de liderazgo en equipos de fútbol juveniles (16-18 años) de la provincia de Granada y su relación con los climas motivacionales generados por los entrenadores* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Montoya, M. Á., y Sol, C. E. (2001). *Autoestima. Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. México: Pax.
- Moos, L. Johansson, O. y Day, C. (2011). *How School Principals sustain success over time: international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Moral, C., Amores, F.J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de educación secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Moral, C., Amores, F.J., y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación* 30, 115-143.
- Moreno-Arrebola, R., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Pérez-Cortes, A.J., y Ubago, J.L. (2017). La actividad física como promotora de la inteligencia emocional en docentes. Revisión bibliográfica. *Trances*, 9(1), 261- 276.
- Moreno-Arrebola, R.; Fernández-Revelles, A.B.; Linares-Manrique, M., y Espejo-Garcés, T. (2018). Revisión sistemática sobre hábitos de actividad física en estudiantes universitarios. *Sportis*, 4(1), 162-183.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., y Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, 23(4), 533-542.

- Moreno-Murcia, J.A., Borges, F., Marcos, P. J., Sierra, A. C., y Huéscar, E. (2012). Motivación, frecuencia y tipo de actividad en practicantes de ejercicio físico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(48), 649-662.
- Moreno, J.A., Sicilia, A., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2006). Creencias implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte. *Motricidad European Journal of Human Movement*, 17, 55-68.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2004). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Morón, J.A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medios de comunicación social. *Revista Comunicar*, 9, 43-49.
- Mowday, R., Steers, R., y Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mumford, M. D., Todd, E. M., Higgs, C., y McIntosh, T. (2017). Cognitive skills and leadership performance: The nine critical skills. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 24-39.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., y Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11, 11-35.
- Muñiz, G. L., Cano, E. V., Sánchez, J. C., Meneses, E. L., y Depor, P. (2018) Teaching and Training of Rugby Coaches in Cadiz. *Apunts: Educació Física i Esports*, 4(134), 84-94.
- Muñoz, M., y Martí, A. (2008). *Dieta durante la infancia y la adolescencia. Nutrición y dietética clínica*. Barcelona: Masson SA.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014) Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241-266.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

- National Association of Elementary School Principals (NAESP). National Association of Secondary School Principals (NASSP) (2012). *Rethinking Principal Evaluation: A New Paradigm Informed by Research and Practice*. Recuperado de <http://www.naesp.org/sites/default/files/PrincipalEvaluationReport.pdf>
- National Policy Board for Educational administration (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, VA: Author. Recuperado de: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Professional-Standards-for-Educational-Leaders-2015.pdf>
- Navas, L., y Soriano, J.A. (2016). Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 69-76.
- Nelson, M. E., Rejeski, W. J., Blair, S. N., Duncan, P. W., Judge, J. O., King, A. C., ... Castaneda-Sceppa, C. (2007). Physical activity and public health in older adults: recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(8), 1435-1445.
- Netz, Y., Wu, M. J., Becker, B. J., y Tenenbaum, G. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: A meta-analysis of intervention studies. *Psychology and Aging*, 20, 272-284.
- Neubert, M. J., y Taggar, S. (2004). Pathways to informal leadership: The moderating role of gender on the relationship of individual differences and team member network centrality to informal leadership emergence. *The Leadership Quarterly*, 15(2), 175-194.
- Nicholls, A., Polman, R., Levy, A., y Backhouse, S. (2007). Mental toughness, optimism, pessimism, and coping among athletes. *Personality and Individual Differences*, 44, 1182-1192.
- Niedermeier, M., Einwanger, J., Hartl, A., y Kopp, M. (2017). Affective responses in mountain hiking - A randomized crossover trial focusing on differences between indoor and outdoor activity. *PloS One*, 12(5), 1-17.
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M., Koushede, V., y Holstein, B. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education*, 115(3), 339-356.

- Nigg, C. R. (2003). Do sport participation motivations add to the ability of the transtheoretical model to explain adolescent exercise behavior? *International Journal of Sport Psychology*, 34, 208- 225.
- Norman, G. (2009). Teaching basic science to optimize transfer. *Medical Teacher*, 31(9), 807-811.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and practice (4^a ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Northouse, P. (2009). *Introduction to leadership. Concepts and practice*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Nuviala, A., León, J. A., Gálvez, J., y Fernández, A. (2007). Qué actividades deportivas escolares queremos. Qué técnicos tenemos. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 7(25), 1-9.
- O'Connell, P., Pepler, D., y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Ogawa, R.T., y Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-423.
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., y Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, Learning towards Professional Transference: ECO European Project. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(55), 105-114.
- Orcasita, L., y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología*, 4(2), 69-82.
- Orden de 2 de agosto de 2011, por la que se regula el procedimiento para el ejercicio de la potestad disciplinaria de los directores y directoras de los centros públicos de educación no universitaria.
- Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.
- Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación específicos, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.

- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., y Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, Learning towards Professional Transference: ECO European Project. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(55), 105-114.
- Oyague, G. P., Lusar, A. C., y Cercós, J. F. (2005). Propiedades psicométricas del cuestionario de habilidades psicológicas en escalada deportiva. *Cuadernos de psicología del deporte*, 5 (1), 9-18.
- Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, United States: Jossey-Bass.
- Palmer, R., Knopik, V., Hyun, S., Hopfer, C., Corley, R., Young, S., Stallings, M., y Hewitt, J. (2013). Prospective effects of adolescent indicators of behavioural disinhibition on DSM-IV alcohol, tobacco, and illicit drug dependence in young adulthood. *Addictive Behaviors*, 38, 2415-2421.
- Pamies, J., Senent, J., y Essomba, M. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getáfe, L'Aquila y Los Ángeles* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Pardo, R., y García-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Park, H. S., Dailey, R., y Lemus, D. (2002). The Use of exploratory factor analysis and principal components analysis in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 562-577.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., y Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553.
- Pastor, M. I. (2002). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 525-544.

- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Paulston, R. G. (1972) *Non-formal Education, an Annotated International Bibliography of the Non-School Sector*. Estados Unidos, New York: Praeger.
- Paustian-Underdahl, S.C., Walker, L.S., y Woehr, D.J. (2014). Gender and perceptions of leadership effectiveness: A meta-analysis of contextual moderators. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1-17.
- Pavón, A. I., Moreno, J. A., Gutiérrez, M., y Sicilia, Á. (2003). Interés y motivaciones de los universitarios: diferencias en función del nivel de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(1), 33-43.
- Pavón, L., y Moreno, J. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico deportiva: diferencias por género. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203-215.
- Pelegrín, A., y Garcés, E. (2007). Programa de prevención de la violencia escolar a través del deporte. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 187-193). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pelegrín, A., Garcés, E., y Cantón, E. (2014). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Informació psicològica*, 99, 64-78.
- Penedo, F. J., y Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193.
- Pengilly, J. W., y Dowd, E. T. (2000). Hardiness and social support as moderators of stress. *Journal of clinical psychology*, 56(6), 813-820.
- Pepper, C. (2014). Leading for sustainability in western Australian regional schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 506-519.
- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., y Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-13.

- Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes. Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 81-92.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). En *Assessing emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer, Boston, MA.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Petruzzello, S.J., Landers, D.M., Hatifield, B.D., Kubitz, K.A., y Salazar, W. (1991). A meta-analysis on the anxiety reducing effects of acute and chronic exercise. *Sports Medicine*, 11, 143-182.
- Piaget, J. (1967). *Los procedimientos de la educación moral, en la nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Piedmont, R. L., David, C. H., y Blanco, S. (1999). Predicting athletic performance using the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 27, 769-777.
- Pierro, A., Cicero, L., Bonaiuto, M., Van Knippenberg, D., y Kruglanski, A. W. (2005). Leader group prototypicality and leadership effectiveness: The moderating role of need for cognitive closure. *Leadership Quarterly*, 16(4), 503-516.
- Piñar, M.I., Cárdenas, D., Alarcón, F. Escobar, R., Estévez, F., y Torre, E. (2009). Characteristics of the dimensions and sub-dimensions of young basketball players' personalities. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 415-419.
- Pollock, K. M. (2001). Exercise in treating depression: broadening the psychotherapist's role. *Journal of Clinical Psychology*, 57(11), 1289-1300.
- Pont, B., Nusche, D., y Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 2: case studies on system leadership. París: OECD.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. México: OCDE.

- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E. B., Murphy, J., Elliott, S. N. y May, H. (2010). Investigating the Validity and Reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *Elementary School Journal*, 111(2), 282-313.
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B. y Elliott, S.N. (2008) *VAL-ED: The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*. Nashville: Discovery Education Assessments.
- Prat, M., y Soler, S. (2006). Esport.net: una mirada crítica al deporte a través de los medios de comunicación. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 36-49.
- Prat, M., Font, F., Soler, S., y Calvo, J. (2004). Educación en valores, deporte y nuevas tecnologías. *Apunts. Educación Física y deportes*, 78, 83-90.
- Price, M. S. y Weiss, M. R. (2011). Peer leadership in sport: Relationships among personal characteristics, leader behaviors, and team outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(1), 49-64.
- Price, M. S. y Weiss, M. R. (2013) Relationships among coach leadership, peer leadership, and adolescent athletes' psychosocial and team outcomes: A test of transformational leadership theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(2), 265-279.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., y Ballester, P. (2001). Evaluación de la competencia cognitiva desde la teoría de las inteligencias múltiples. *Enseñanza Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 19, 91-111.
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G., y Sánchez-Zafra, M. (2017). Influencia de la práctica físico deportiva sobre la Inteligencia Emocional de los estudiantes: Una revisión sistemática. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1) 10-24.
- Puig, N. (1992). *Joves i sport: influència dels processos de socialització en els itineraris sportius juvenils* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Quintela, J. T., Pita, G., Valle, I., Iglesias, G., y Fernández, C. A. (2017). Comparison between the task and captaincy profile of leaders in soccer and basketball teams. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(1), 53-58.
- Raga, J. L., y Rodríguez, R. (2001). Influencia de la práctica de deporte para la adquisición de habilidades sociales en los adolescentes. *Aula Abierta*, 78, 29-45.
- Ramos, N., Enríquez, H., y Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Ramos, P. (2010). *Estilos de vida y salud en la adolescencia. Premios INJUVE para tesis doctorales 2010*. Madrid: INJUVE.
- Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A., Rivera, F., y Moreno, C. (2016). Evolución de la práctica de la actividad física en los adolescentes españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(62), 335-353.
- Ray, T., Clegg, S.R. y Gordon, R.D. (2004). A new look at dispersed leadership: power, knowledge and context. En: J. Storey (ed.) *Leadership in organizations: current issues and key trends* (pp. 319-336). Londres: Routledge.
- Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.
- Reche-García, C., Martínez-Rodríguez, A., y Ortín-Montero, F. J. (2015). Dependencia al ejercicio físico e indicadores del estado de ánimo en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 21-26.
- Rego, A., y Fernandes, C. (2005). Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 23-38.
- Reigal, R. E., Delgado-Giralt, J. E., Raimundi, M. J., y Hernández-Mendo, A. (2018). Perfil psicológico deportivo en una muestra de triatletas amateurs y diferencias con otros deportes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 55-62.
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Reynaga-Estrada, P. R., Vázquez, E. I. A., Gáleas, Á. M. V., Ortega, I. M. J., Serrano, M. D. L. P., y Acosta, J. J. M. (2016). Psychological benefits of physical activity in an educational center work. *Retos*, 30, 203-206.
- Rhodes, R., y Pfaeffli, L. (2012). Personality. En E.O. Acevedo (Ed), *The Oxford handbook of exercise psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rhodes, R., y Smith, N. (2006). Personality correlatos of physical activity: a review and meta-análisis. *British Journal of Sports Medicine*, 40(12), 958-965.

- Ristea, C., Macovei, S., y Leonte, N. (2015). The influence of motor activities on the development emotional intelligence. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 52, 379-384.
- Robinson, V. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12(1), 62-75.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what Works and why*. Winnmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zeland): Ministry of Education.
- Robles, J., Giménez, F. J., y Abad, M. T. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 5-8.
- Rodríguez-Romo, G., Barriopedro, M. I., Alonso, P. J., y Garrido-Muñoz, M. (2015). Relaciones entre Actividad Física y Salud Mental en la población adulta de Madrid. *Revista de psicología del deporte*, 24(2), 233-239.
- Rodríguez, G., Martín-Albo, L., y Núñez, J. L. (2000). Perfil de personalidad del tenista. *Revista de psicología del deporte*, 9(1-2), 21-36.
- Rodríguez, J., Rodríguez, A., Artiles, J., Aguiar, M., y Alemán, J. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educación*, 49(1), 105-125.
- Rodríguez, J.M., Fernández, M^a. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI*, 18(1), 71-98.
- Rodríguez, M. (2003). *Diagnóstico de personalidad en deporte de competición: fútbol* (Tesis Doctoral). Facultad de Medicina de la Universidad Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria.

- Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C., y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Román, V. (2016). *El liderazgo con inteligencia emocional y su inclusión en los programas de formación de directivos escolares de los colegios públicos de educación infantil y primaria. Estudio comparativo desde la perspectiva de género en la provincia de granada*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Romero-Granados, S. (2001). *Formación deportiva. Nuevos retos en educación*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Romero, C., y Krichesky, G. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 339-354.
- Romero, S. Garrido, M., y Zagalaz, M. (2009). The parents behavior in the sports. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 29- 34.
- Ros, A., Moya-Faz, F. y Garcés, E.J. (2013). Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 105-112.
- Rosa, S. M. (2013). *Actividad física y salud*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Rosales-Ricardo, Y., Orozco, D., Yaulema, L., Parreño, Á., Caiza, V., Barragán, V., ... y Peralta, L. (2017). Actividad física y salud en docentes. Una revisión. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 52(196), 159-166.
- Rosich, M. (2005). Estudio sobre la percepción de satisfacción en el deporte en el ámbito competitivo en una muestra de universitarios. Comunicación, *X Congreso Nacional y Andalucía de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. (pp. 632-641). Málaga, España.
- Rossi, C. A. (2010). Aproximación teórica a un modelo de liderazgo creativo emocional en el contexto universitario. *Educare*, 14(1), 51-70.
- Ruiz, G., Lorenzo, L., y García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 203-210.
- Ruiz, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: CCS.
- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J., y Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de educación*, 341(6), 933-958.

- Ruiz, M.A., Sancho, M.A., y De Esteban, M. (2018). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ruiz, R. (2006). Predicción del resultado deportivo en judokas cadetes de competición aplicando las dimensiones del cuestionario de personalidad BFQ. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 69-88.
- Ruiz, R. (2008). Aportaciones del análisis subdimensional del cuestionario de personalidad BFQ para la predicción del rendimiento en judokas jóvenes de competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 5-29.
- Ruiz, R. y Lorenzo, O. (2010). Características psicológicas en los jugadores de pádel de alto rendimiento. *Revista de iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 3(2), 183-200.
- Rutkowska, K., y Bergier, J. (2015). Psychological gender and emotional intelligence in youth female soccer players. *Journal of human kinetics*, 47(1), 285-291.
- Ryan, I., y Dickson, G. (2018). The invisible norm: An exploration of the intersections of sport, gender and leadership. *Leadership*, 14(3), 329-346.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Rye, F. J. (2006) Rural youths' images of the rural. *Journal of Rural Studies*, 22, 409-421.
- Ryff, C. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C., y Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9(11), 1-28.
- Salguero, J. M., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Emotional intelligence and depression: The moderator role of gender. *Personality and Individual Differences*, 53(1), 29-32.
- Sallis, J. F., Floyd, M. F., Rodríguez, D. A., y Saelens, B. E. (2012). Role of built environments in physical activity, obesity, and cardiovascular disease. *Circulation*, 125(5), 729-737.
- Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.

- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., y Epel, E. (2002) Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125- 154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Díaz, A., y Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social*. Saarbücken, Deutschland: Editorial Académica Española.
- Sánchez-Gutiérrez, G., y Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36.
- Sánchez-Moreno, M., Tomás-Folch, M., y Lavié, J. M. (2013). Visibilidad y poder de las mujeres en instituciones universitarias. *Education Policy Analysis Archives*, 21(32), 1-30.
- Sánchez, M., y Lavié, J. M. (2011). El liderazgo y la asunción de cargos académicos en función del género. En Tomás y Folch, Marina (Coord.) *La universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado*. Octaedro, Barcelona.
- Sauer, S., Desmond, S., y Heintzelman, M. (2013). Beyond the playing field: the role of athletic participation in early career success. *Personnel Review*, 42(6), 644-661.
- Scheier, M., Carver, C., y Bridges, M. (1994). Distinguishing Psychology, Optimism from Neuroticism (and Trait anxiety, Self-Mastery and Self-Steem): a Reevaluation of Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En *Learning strategies and learning styles* (pp. 3-19). Boston, MA: Springer.
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communicatio*, 2(1), 146-154.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.

- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., y Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. En J.P. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*, (p. 1-51). Stauford: IAP.
- Serrano, R., y Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Diagnósis de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1193-1210.
- Shartle, C. (1956). *Executive performance and leadership*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313.
- Shuell, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28(4), 291-311.
- Sifneos, P. E. (1973). Prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2), 255-262.
- Sigmundová, D., Chmelík, F., Sigmund, E., Feltlová, D., y Frömel, K. (2013). Physical activity in the lifestyle of Czech university students: Meeting health recommendations. *European Journal of Sport Science*, 13(6), 744-750.
- Skjong, R., y Wentworth, B. H. (2001). Expert judgment and risk perception. In *The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. Stavanger, Noruega: International Society of Offshore and Polar Engineers.
- Silva-Escorcía, I., y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256.
- Singer, M., Guzmán, R., y Donoso, P. (2009). *Entrenando Competencias Blandas en Jóvenes*. Santiago de Chile, Chile: Inacap
- Slater, R., y Coyle, A. (2014). The governing of the self/the self-governing self: Multirater/source feedback and practices 1940–2011. *Theory and Psychology*, 24, 233–255.
- Slegers, P., Thoonen, E.J., Oort, F., y Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: the role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of educational administration*, 52(5), 617-652.

- Sloan, M. (2014). The consequences of emotional labor for public sector workers and the mitigating role of self-efficacy. *The American Review of Public Administration*, 44(3), 274-290.
- Smith, M.J., Arthur, C.A., Hardy, J., Callow, N., y Williams, D. (2013). Transformational leadership and task cohesion in sport: The mediating role of intrateam communication. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 249–257.
- Smith, T. W., y MacKenzie, J. (2006). Personality and risk of physical illness. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2, 435-467.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology* 60, 570-585.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Mann-Pulvers, K., Adams, V. H., y Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., y Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. *Handbook of positive psychology*, 18, 257-276.
- Snyder, E. (1972). High-school athletes and their coaches: Educational plans and advice. *Sociology of Education*, 45, 313-325.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., y Lee, L. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Sherer, J.Z., y Coldren, A.F. (2005) Distributing leadership. En M.J. Coles y G. Southworth. *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow* (pp. 37-49). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R., y Diamond, J. (2004). Theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

- Spisak, B. R., Grabo, A. E., Arvey, R. D., y Van Vugt, M. (2014). The age of exploration and exploitation: Younger-looking leaders endorsed for change and older-looking leaders endorsed for stability. *The Leadership Quarterly*, 25, 805–816.
- Steiger, J. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25(2), 173-180.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stewart, W. H., y Roth, P. L. (2007). A meta-analysis of achievement motivation differences between entrepreneurs and managers. *Journal of Small Business Management*, 45(4), 401–421.
- Stillman, C. M., y Erickson, K. I. (2018). Physical activity as a model for health neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1428(1), 103-111.
- Stoeber, J., Stoll, O., Salmi, O., y Tiikkaja, J. (2009). Perfectionism and achievement goals in young Finnish ice-hockey players aspiring to make the Under-16 national team. *Journal of Sports Sciences*, 27, 85-94.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, United States: Free Press.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. México: OCDE.
- Susinos, T. (2005) ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?, *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Szabo, A., y Urbán, F. (2014). Do combat sports develop emotional intelligence? *Kinesiology*, 46(1), 53-60.
- Tanaka, J. S., y Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Taliadorou, N., y Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.
- TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado el 27 de mayo de 2018 de https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf

- Tannenbaum, R., y Schmidt, W. H. (1973). *How to choose a leadership pattern*. Boston, United States: Harvard Business Review.
- Tanner, J. L., y Arnett, J. J. (2016). *The new life stage between adolescence and young adulthood*. *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*. Boston: Routledge.
- Texeira, P., Carraça, E., Markland, D., Silva, M., y Ryan, R. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1),78-88.
- Thelwell, R., Lane, A., Weston, N., y Greenlees, L. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 6, 224-235.
- Thiess, G., Tschiene, P., y Nickel, H. (2004). *Teoría y metodología de la competición deportiva*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., y Geijssel, F.P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496–536.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Timperley, H. (2009). Distributing leadership to improve outcomes for students. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss. *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 197-222). Nueva York: Routledge.
- Tola, J. (2012). Las represalias de la globalización hacia el talento humano ecuatoriano. *FENOpina*, 12, 7-10.
- Tomás-Folch, M., y Castro, D. (2018). Estrategias para Mejorar la Visibilidad de las Mujeres Directivas en las Instituciones Educativas. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 76-95
- Torrabadella, P. (2006). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Océano.
- Torrado, J., Pita, G., Valle, I., Iglesias, G., y Constantino, A. (2017). Comparativa en el perfil de tarea y capitania en los líderes de equipos de fútbol y baloncesto. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(1), 53-58.
- Trepat, D. (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-112). Barcelona: INDE.

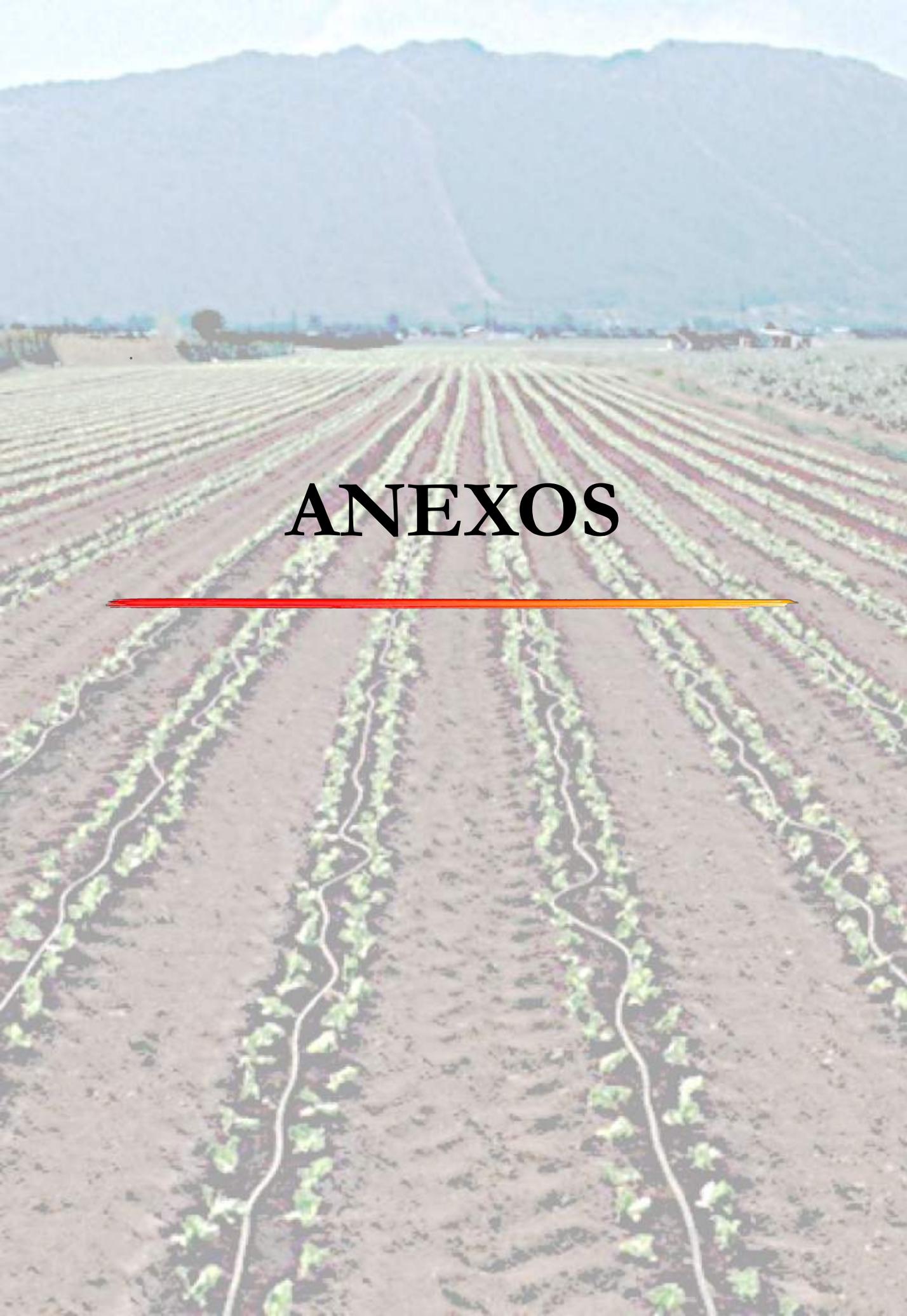
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuncdogan, A., Acar, O. A., y Stam, D. (2017). Individual differences as antecedents of leader behavior: Towards an understanding of multi-level outcomes. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 40-64.
- Turner, R. A., Irwin, C. E., y Millstein, S. G. (2014). Family structure, family processes, and experimenting with substances during adolescence. *Risks and Problem Behaviors in Adolescence*, 1(11), 229-247.
- UNESCO (1977). *Terminología. Tesoro de la educación*. Francia, París: Unesco.
- Unión Europea. (2014). *Diario Oficial de la Unión Europea* (C30/02). Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>
- Valdemoros, M., Ponce de León, A., y Gradaille-Pernás, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de psicología del deporte*, 25(4), 45-51.
- Valdés, H.M. (1998). *Personalidad y Deporte*. Barcelona, España: Inde.
- Valdivia, P., Zafra, E., Zurita, F., Castro, M., Muros, J. J., y Cofre-Bolados, C. (2016). Niveles de Ansiedad en Judocas chilenos. *Journal of Sport and Health Research*, 8(2), 129-138
- Valdivia, P.A. (2016). *Niveles de ansiedad, autoconcepto y resiliencia en deportes individuales* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Van Meter, E., y Murphy, J. (1997). *Using ISLLC standards to strengthen preparation programs in school administration*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Van Vugt, M., y Spisak, B. R. (2008). Sex differences in the emergence of leadership during competitions within and between groups. *Psychological Science*, 19(9), 854–858.
- Varela-Mato, V., Cancela, J.M., Ayan, C., Martín, V., y Molina, A. (2012). Lifestyle and health among Spanish university students: Differences by gender and academic discipline. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(8), 2728-2741.
- Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20.
- Vella, S. A., Oades, L. G., y Crowe, T. P. (2010). The application of coach leadership models to coaching practice: Current state and future directions. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 5(3), 425-434.

- Vidic, Z., y Burton, D. (2011). Developing Effective Leaders: Motivational Correlates Leadership Styles. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 277-291.
- Villa, A. (2008). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista padres y maestros*, 361, 8-11.
- Villaverde-Gutiérrez, C., Torres-Luque, G., Ábalos-Medina, G. M., Argente del Castillo, M. J., Guisado, I. M., Guisado-Barrilao, R., y Ramírez-Rodrigo, J. (2012). Influence of exercise on mood in postmenopausal women. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 923– 928.
- Vincer, D. J. E., y Loughhead, T. M. (2010). The relationship among athlete leadership behaviors and cohesion in team sports. *The Sport Psychologist*, 24(4), 448–467.
- Vitoria, M. (2005). *Motivaciones en futbolistas juveniles de alta competición*. Madrid, España: Gymnos.
- Vogel, T., Brechat, P. H., Leprêtre, P. M., Kaltenbach, G., Berthel, M., y Lonsdorfer, J. (2009). Health benefits of physical activity in older patients: a review. *International journal of clinical practice*, 63(2), 303-320.
- Vroom, V. H., y Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, United States: University of Pittsburgh Press.
- Vygotsky, L. (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo.
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism (5th ed.)*. White Plains, NY, England: Longman Publishing.
- Waldman, D., Bass, B., y Yammarino, F. (1990). Adding to contingent- reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group & Organization Management*, 15(4), 381-394.
- Wang, Y. (2018). The Panorama of the Last Decade's Theoretical Groundings of Educational Leadership Research: A Concept Co-Occurrence Network Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 327-365.
- Wann, D. L. (1997). *Sport Psychology*. Upper Saddle River, EE.UU.: Prentice Hall.
- Watson, C. B., Chemers, M. M., y Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1057–1068.

- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 101-103.
- Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence (4 ed.). Baltimore: Williams and Wilkins.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Weinberg, R., Tenenbaum, G., McKenzie, A., Jackson, S., Anshel, M., Grove, R. y Fogarty, G. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: relationships to culture, self-reported activity levels, and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 321-346.
- Weiner, J. M., y Holder, S. (2018). Why lead?: Using narrative to explore the motivations of those aspiring to be principals in high needs schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 1-18.
- Weinert, A. (1985). *Manual de psicología de la organización: la conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Heder.
- Weinstein, J., Azar, A., y Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226-257.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., y Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación*, 44, 12-45.
- Weinstein, J., Marfan, J., y Horn, A. (2016) Chile: School leadership challenged by double accountability towards schools. In: Easley J and Tuliwizki P (eds) *Educational Accountability: International Perspectives on Challenges and Possibilities for School Leadership*. New York: Routledge, 54–72.
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your Mates?' Children's Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 21, 339–351.
- Wendorf-Heldt, K. K. (2009). *Emotional intelligence: The link to school leadership practices that increase student achievement*. USA: Cardinal Stritch University.

- Williams, L., y Cox, A. (2003). The relationship among social motivational orientations, perceived social belonging, and motivation-related outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology (supplement)*, 25, S7-S8.
- Wilson, F. R., Pan, W., y Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.
- Witte, K.S. (2011) Coaching leadership preferences: Insight from the National Collegiate Athletic Association Division III Athlete. *International Sport Coaching Journal*, 4, 73-87.
- Wofford, J. C. (1982). An integrative theory of leadership. *Journal of management*, 8(1), 27-47.
- Wolman, B. (1956). Diccionario de las ciencias de la conducta. México D. F., México: Trillas.
- World Health Organisation (WHO) (2010). *Global strategy on diet, physical activity & health. Physical activity and adults recommended levels of physical activity for adults aged 18-64 years*. Geneva, Switzerland: The Author.
- Yamamoto, J. K., Gardiner, M. E., y Tenuto, P. L. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 165-183.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2009). Using power to influence people. En E. Locke. (Ed.). *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 349- 365). Malden, United States: Blackwell Publishers.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization* (7^a ed.). Harlow, Reino Unido: Pearson.
- Yukl, G. y Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research in organizations. En M.D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 2nd ed., Vol. II. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Yukl, G., y Van Fleet, D. (1995). Theory and research on leadership in organizations. En M. Dunnette, y L. Hough (Eds.). *Handbook of Industrial & Organizational Psychology* (2^a ed., Vol. 3, pp. 148-197). Palo Alto, CA, US: Consulting Psychologists Press.
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., y Kolze, M. (2018). Leader individual differences, situational parameters, and leadership outcomes: A comprehensive review and integration. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 2-43.

- Zaccaro, S. J., Kemp, C., y Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, y R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 101–124). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zaccaro, S. J., LaPort, K., y Jose, I. (2013). Attributes of successful leaders: A performance requirements approach. In M. Rumsey (Ed.). *The Oxford handbook of leadership* (pp. 11–36). Oxford, England: Oxford University Press.
- Zapata-Ros, M. (2015). Theories and models about learning in connected and ubiquitous environments Bases. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102.
- Zazo, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Hacia el bienestar psicológico en el ejercicio físico acuático. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 33-39.
- Zurita, F., Castro, M., González, Rodríguez, S., y Pérez, A. J. (2016). Autoconcepto, Actividad física y Familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de psicología del deporte*, 25(1), 97-104.



ANEXOS



CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO EDUCATIVO EXITOSO VINCULADO A LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA (C-LiEdEx-AFD)

(cuestionario dirigido a equipos directivos)



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



El “CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO EDUCATIVO EXITOSO VINCULADO A LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA”

(C-LiEdEx-AFD), forma parte de la tesis doctoral “Estudio de la influencia de la práctica de actividad física y deporte en el liderazgo educativo exitoso”. Es una herramienta que tiene como objetivo recoger la opinión del equipo directivo (concretamente el director o directora y el jefe o jefa de estudios) sobre el desarrollo de liderazgo educativo exitoso autopercebido. El instrumento se estructura en torno a seis dimensiones y está compuesto por 36 ítems. Además, se recogen mediante 24 ítems, datos sociodemográficos de identificación del centro y personal, así como, datos sobre el vínculo con la actividad físico-deportiva que se ha tenido a lo largo de la vida.

Le rogamos que responda de forma sincera y acorde con sus labores como líder, así como con los datos sobre actividad física y deporte que aporte. Le informamos de que sus respuestas serán estrictamente confidenciales y se utilizarán únicamente para fines científicos. Lea detenidamente los diferentes apartados y enunciados de los ítems para evitar errores de interpretación que puedan alterar la validez de la información recabada.

<https://goo.gl/forms/GxUAn3nFyRElhx9S2>



Rubén Moreno Arrebola.
Universidad de Granada
tlf. 652135429
e-mail. rubenmorenoarrebola@gmail.com



I. VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

1. Ubicación Rural Urbano
2. Municipio
3. Provincia
4. Nombre del Centro
5. Código del centro (Ej. 18001122)
6. Niveles que imparte Ed. Infantil Ed. Primaria Ed. Secundaria
7. Carácter Público Concertado
8. Tamaño del centro Línea 1 Línea 2 Línea 3 4 líneas o más
9. ¿Su centro cuenta con sello de calidad? Sí No

II. VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

10. Sexo Hombre Mujer
11. Edad (años) Menos de 30 Entre 30 y 39 Entre 40 y 49 Entre 50 y 59 60 o más
12. Contesta en calidad de
- Director/a Jefe/a de estudios
13. Años de experiencia docente
- Menos de 5 De 5 a 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Más de 30
14. Titulaciones que posee
- Licenciatura Diplomatura Grado Máster Doctorado
15. Años de experiencia en el cargo
- Menos de 4 De 4 a 8 De 9 a 12 De 13 a 16 Más de 16



III. VARIABLES DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

16. ¿Ha practicado actividad física y/o deporte a lo largo de su vida? Sí No

Si la respuesta es “No”, no debe contestar los demás ítems de este apartado (variables de actividad física y deporte)

17. ¿Actualmente practica actividad física y/o deporte?

No Si, menos de 150 min/semana Si, entre 150 y 300 min/semana Si, más de 300 min/semana

18. Edad con la que comenzó a practicar actividad física y/o deporte (años)

Antes de los 12 Entre los 12-15 Entre los 15-18 De 19 en adelante

19. Tipo de actividad física y deporte que practica o ha practicado

Individual Equipo Ambos

20. Nivel máximo alcanzado en competición

Aficionado (sin competición: recreación física)
 Aficionado (con competición: ligas locales, de verano, etc.)
 Amateur (federado)

21. Finalidad con la que habitualmente practica actividad física y/o deporte (seleccione la principal)

Preservación de la salud Ocupación del tiempo libre Competición deportiva

22. ¿Ha ejercido alguna vez como capitán de algún equipo?

Si No

23. ¿Ha ejercido alguna vez como entrenador de algún equipo, o deportista individualmente?

Si No

24. ¿Cree que su vida deportiva y vinculada a la práctica de actividad física le ha influido positivamente en sus habilidades como líder educativo?

Nada Poco Suficiente Bastante Mucho



Cada ítem se evalúa con la siguiente escala:
1. Nada; 2. Poco; 3. Suficiente; 4. Bastante; 5. Mucho.

» DIMENSIÓN 1 « Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos (EOE)		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1.	Promueve el compromiso de los docentes con los objetivos establecidos por el centro	1	2	3	4	5
2.	Debata junto a los docentes los pasos a seguir para alcanzar las metas planteadas	1	2	3	4	5
3.	Evalúa la práctica docente en relación a las metas fijadas	1	2	3	4	5
4.	Aporta resultados de las evaluaciones de forma transparente con el equipo docente	1	2	3	4	5
5.	Comprueba que los logros de aprendizaje del alumnado son acordes con las metas fijadas	1	2	3	4	5
6.	Promueve, junto al equipo docente, planes de mejora basados en evaluaciones	1	2	3	4	5
7.	Solicita la actualización de las programaciones didácticas acorde con los objetivos planteados	1	2	3	4	5
8.	Se reúne con los docentes para identificar a analizar prioridades	1	2	3	4	5

» DIMENSIÓN 2« Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje (CFDP)		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
9.	Propone estrategias innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	5
10.	Anima a los docentes a usar diversas estrategias metodológicas para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado	1	2	3	4	5
11.	Se adapta flexiblemente a los cambios ocasionados por la implantación de nuevas estrategias	1	2	3	4	5
12.	Se forma personalmente en asuntos relativos a la dirección del centro	1	2	3	4	5
13.	Motiva al equipo docente a ser mejores profesionales	1	2	3	4	5
14.	Proporciona oportunidades formativas diversas a los docentes para incrementar su desarrollo profesional (cursos on-line, videoconferencias, asistencia virtual a congresos, etc.)	1	2	3	4	5
15.	Organiza acciones para que los docentes reflexionen sobre su práctica docente y valoren críticamente su trabajo	1	2	3	4	5
16.	Invita a los docentes a evaluar el compromiso con la formación docente del centro	1	2	3	4	5
17.	Motiva a los docentes a crear equipos de trabajo para abordar proyectos educativos	1	2	3	4	5



» DIMENSIÓN 3« Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido (AMLD)		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
18.	Comparte tareas con otros miembros del centro	1	2	3	4	5
19.	Delega responsabilidades en docentes para hacerles partícipes de un proyecto común	1	2	3	4	5
20.	Fomenta el desarrollo de liderazgo entre docentes en proyectos de innovación e implementación de mejoras	1	2	3	4	5

» DIMENSIÓN 4« Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro (GPII)		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
21.	Propone estrategias para gestionar conflictos que se dan entre las personas de la comunidad educativa	1	2	3	4	5
22.	Promueve la participación del alumnado en ciertas decisiones del centro (resolución de conflictos, proceso educativo, normas, funcionamiento del centro, etc.)	1	2	3	4	5
23.	Genera oportunidades para que la comunidad educativa participe en las decisiones de gestión del centro	1	2	3	4	5
24.	Impulsa la colaboración con otros centros educativos	1	2	3	4	5
25.	Fomenta la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	5
26.	Ofrece distintos canales de comunicación con la comunidad educativa	1	2	3	4	5
27.	Tiene en cuenta las demandas y necesidades de la comunidad educativa	1	2	3	4	5
28.	Colabora con otras instituciones de la comunidad para reforzar la relación escuela-entorno laboral	1	2	3	4	5

» DIMENSIÓN 5« Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo (ICRS)		Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
29.	Gestiona eficientemente los recursos humanos del centro	1	2	3	4	5
30.	Se interesa por atender a la diversidad del alumnado	1	2	3	4	5
31.	Actúa ética y profesionalmente en las relaciones con los miembros del centro	1	2	3	4	5
32.	Fomenta la colaboración y buenas relaciones entre docentes	1	2	3	4	5
33.	Favorece el trabajo en equipo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	5
34.	Propone actividades que potencian el conocimiento mutuo entre alumnado y docentes	1	2	3	4	5
35.	Promueve programas que mejoran la convivencia en el centro	1	2	3	4	5
36.	Promueve un ambiente de relaciones que mejoran la convivencia en el centro	1	2	3	4	5



¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

E-mail al que hemos de remitir el informe final:

Sugerencias y observaciones para mejorar



Estimado D./ Dñasoy Rubén Moreno Arrebola, doctorando de María José León Guerrero y Félix Zurita Ortega. De forma resumida le expongo la temática de la investigación que estamos llevando a cabo.

El liderazgo educativo, se sitúa como segundo factor más relevante en el rendimiento del alumnado y se considera como uno de los elementos clave para que un Centro Educativo sea exitoso, influyendo directamente en la formación del profesorado, resolución de conflictos, gestión del grupo tanto de profesores como familiares y alumnos, etc. Por ello, consideramos que la formación para el liderazgo es un tema esencial.

Centrados en la formación no formal, la investigación que llevamos a cabo, pretende conocer la influencia que tiene la práctica de la actividad física y el deporte desarrollada lo largo de la vida, en el liderazgo educativo exitoso de directores y jefes de estudios de Centros de Educación Primaria y Secundaria. Para dicho fin, contaremos con la percepción del equipo docente y la propia autopercepción del director y jefe de estudios.

Le solicito su valiosa colaboración como experto en la temática, para la validación del instrumento que se presenta a continuación.

Muchas gracias por su colaboración.



VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO LiEdEx-PS

La validación del presente “*Cuestionario sobre liderazgo educativo exitoso vinculado a la actividad físico-deportiva*” forma parte de la investigación “*Estudio de la influencia de la práctica de actividad física y deporte en el liderazgo educativo exitoso*” que tiene como finalidad principal **conocer la influencia de la práctica de actividad física y del deporte en el liderazgo educativo exitoso autopercebido por directores y jefes de estudios de centros de educación primaria y secundaria.**

Con el objetivo de validar el contenido del cuestionario, mejorar la estructura, así como la coherencia del mismo, pido su colaboración, pues resulta de gran importancia para este proyecto. De antemano, agradecemos encarecidamente su colaboración.

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre y apellidos

Titulación

Categoría profesional

Facultad o centro educativo

Años de experiencia docente

¿Ha ejercido alguna vez como cargo directivo de alguna institución educativa?

En caso de contestar afirmativamente, ¿qué cargo ha ejercido? ¿durante cuánto tiempo?



Califique cada uno de los ítems siguiendo los siguientes indicadores, y aporte las consideraciones oportunas en la columna de observaciones.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
SUFICIENCIA (se refiere a la dimensión completa) Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de la misma.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.



DIMENSIÓN	ÍTEM	COHERENCIA				RELEVANCIA				CLARIDAD				SUFICIENCIA				OBSERVACIONES
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
DIMENSIÓN		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					



OBSERVACIONES FINALES

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN
Cordialmente: *Rubén Moreno Arrebola*



**COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,

Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO EXITOSO' que dirige D./Dña. RUBÉN MORENO ARREBOLA, con NIF 53.744.311-G, quedando registrada con el nº: 539/CEIH/2018.

Granada, a 25 de Abril de 2018.

EL PRESIDENTE
Fdo: Enrique Herrera Viedma



EL SECRETARIO
Fdo: Fernando Cornet Sánchez del Águila



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL CUESTIONARIO “C-LiEdEx-AFD” (Cuestionario sobre Liderazgo Educativo Exitoso vinculado a la Actividad Física y Deporte)

Usted ha sido invitado a participar en el estudio titulado “**Estudio de la influencia de la práctica de actividad física y deporte en el liderazgo educativo exitoso**”, dirigido por la Dra. María José León Guerrero, catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y el Dr. Félix Zurita Ortega, profesor titular y director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Los objetivos del estudio son:

- A. Conocer la influencia de la práctica de actividad física y deporte practicado a lo largo de la vida en el liderazgo educativo exitoso, ejercido por directivos de centros de educación primaria y secundaria en Andalucía, mediante la opinión de directivos y docentes de dichos centros.
- B. Identificar diferencias entre directivos que han sido físicamente activos o no, respecto al liderazgo educativo exitoso ejercido, la inteligencia emocional que obtienen y el tipo de actividad física y deporte que han realizado a lo largo de sus vidas.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda aun cuestionario que contiene preguntas sobre identificación del centro, identificación personal, datos sobre vinculación con la práctica de actividad física y deporte a lo largo de su vida y sobre el liderazgo educativo exitoso ejercido por el director y jefe de estudios de su centro educativo (C-LiEdEx-AFD). Además, si es miembro del equipo directivo, también contestará a un cuestionario sobre inteligencia emocional (TMMS-24). El cuestionario C-LiEdEx-AFD le requerirá aproximadamente 8 minutos. Y para el TMMS-24 unos 4 minutos.

La participación en esta actividad es voluntaria y no conlleva ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción y la información que hemos recogido será descartada del estudio.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato, estos datos serán organizados con un número asignado a cada participante. Los datos estarán a cargo del equipo de investigación de este estudio para el posterior desarrollo de informes y publicaciones dentro de revistas científicas. Además, se entregará al **centro educativo**, un informe con los resultados globales sin identificar el nombre de los participantes.

Sus datos personales serán tratados conforme a los términos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, pudiendo ejecutar en cualquier momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición, poniéndose en contacto con Rubén Moreno Arrebola, a través de los datos que aparecen al final del presente escrito.

De participar en el estudio, los beneficios directos que recibirá usted son los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar un liderazgo educativo más efectivo y exitoso.

La información recogida no será usada para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Cualquier pregunta que usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar con **Rubén Moreno Arrebola**, Dpto. Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, Tlf: **652135429**, Correo electrónico: **rubenmorenoarrebola@gmail.com**, lugar de trabajo Despacho 259 o Despacho 122.1 de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada ubicada en el campus Cartuja de Granada.



ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL C-LiEdEx-AFD

Yo, D/Dña.....,

con DNI y con el cargo de, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación **“Estudio de la influencia de la práctica de actividad física y deporte en el liderazgo educativo exitoso”**, dirigido por la Dra. María José León Guerrero, catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y el Dr. Félix Zurita Ortega, profesor titular y director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto participar en la cumplimentación de instrumentos en mi propio centro educativo.

Declaro haber sido informado/a de que mi participación no conlleva ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro haber sido informado/a de que mis datos personales serán tratados conforme a los términos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, pudiendo ejecutar en cualquier momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición, poniéndome en contacto con (Rubén Moreno Arrebola, mediante las vías que se especifican al final de la presente acta).

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada participante de modo personal.

Declaro mi compromiso con la veracidad de mis respuestas para garantizar unos datos reales.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable, en este caso Rubén Moreno Arrebola en dependencias de la Universidad de Granada y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre del Participante:

Nombre del Investigador:

Firma

Rubén Moreno Arrebola
Firma

Fecha:

Fecha:

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar con **Rubén Moreno Arrebola**, Dpto. Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, Tlf: **652135429**, Correo electrónico: **rubenmorenoarrebola@gmail.com**, lugar de trabajo Despacho 259 o Despacho 122.1 de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada ubicada en el campus Cartuja de Granada.



Enlace al cuestionario
on-line



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



Estimado/a director/a

Soy Rubén Moreno Arrebola

Me encuentro actualmente elaborando mi tesis doctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Mis directores son María José León Guerrero, catedrática del departamento de Didáctica y Organización Escolar y Félix Zurita Ortega, titular del departamento de Expresión Plástica, Musical y Corporal. A continuación de forma resumida, le expongo la temática de investigación que estamos llevando a cabo.

El liderazgo educativo se sitúa como segundo factor más relevante en el rendimiento del alumnado y se considera uno de los elementos clave para que un centro educativo sea exitoso. El mismo influye directamente en la formación del profesorado, resolución de conflictos, gestión del grupo (tanto de profesores como familiares y alumnos,) etc.

Por ello, consideramos que la formación para el liderazgo es un tema esencial. En esta investigación, no obstante, nos centramos en la formación no formal, para conocer la influencia que tiene la práctica de la actividad física y el deporte desarrollada a lo largo de la vida en el liderazgo educativo exitoso, de directores y jefes de estudios de Centros de Educación Primaria y Secundaria.

Los instrumentos que se adjuntan son:

- C-LiEdEx-AFD (Cuestionario sobre Liderazgo Educativo Exitoso vinculado a la Actividad Físico-Deportiva). Consta de 36 ítems.
- TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) que mide la inteligencia emocional. Consta de 24 ítems.

Es preciso aclarar que no se trata de una evaluación, y que los datos serán confidenciales, pues no aparecerá el nombre del centro específicamente en ningún lugar. Los fines son puramente científicos.

A cambio me comprometo personalmente a enviarles un informe sobre el nivel de liderazgo educativo exitoso que ejerce la dirección de su centro. En éste, se aportarán datos cuantitativos que permitirán conocer las fortalezas y debilidades a mejorar. Los resultados del mismo, podrán ayudar en la elaboración de la memoria anual de autoevaluación, que se solicita a los centros docentes sostenidos con fondos públicos, conforme al punto 2 del Art. 130 (Cap. I; Título IV) de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación en Andalucía.

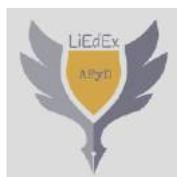
Les propongo dos formas de participación:

1º. Formato físico en papel. Si eligen este método, concertaré una cita con usted para acercarme personalmente al centro a entregar y a recoger el material.

2º. Formato digital. Les adjunto un enlace a los instrumentos, que se pueden cumplimentar desde un Smartphone o un ordenador. Les propongo pasar el enlace a un grupo de Whatsapp donde se encuentren tanto equipo directivo como equipo docente.

<https://goo.gl/forms/GxUAN3nFyRElhx9S2>

Muchas gracias por su colaboración.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Enlace al
cuestionario on-line

INFORME

» LiEdEx «

Liderazgo Educativo Exitoso

un paso hacia la mejora educativa



Número de participantes: 2

Porcentaje de Indicadores de Calidad de Liderazgo Educativo Exitoso: 79,6%

10 de mayo

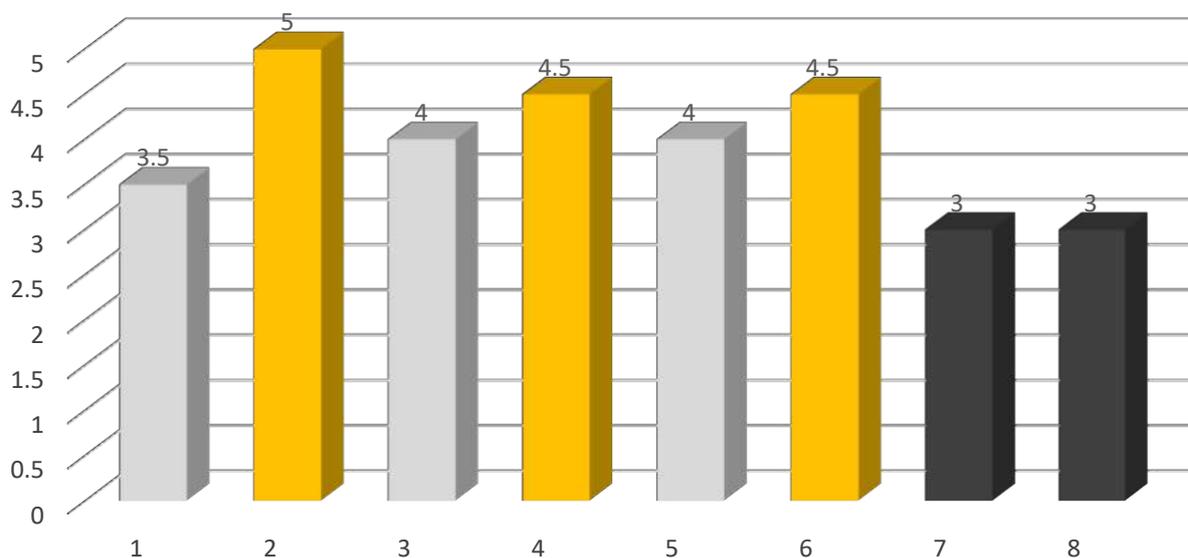
Rubén Moreno Arrebola.
Universidad de Granada
tlf. 652135429
e-mail. rubenmorenoarrebola@gmail.com



INDICADORES DESGLOSADOS POR DIMENSIONES

DIMENSIÓN 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos

Media general: **3,97**



FORTALEZAS

- 2. Debate junto a los docentes los pasos a seguir para alcanzar las metas planteadas
- 4. Aporta resultados de las evaluaciones de forma transparente con el equipo docente
- 6. Promueve, junto al equipo docente, planes de mejora basados en evaluaciones

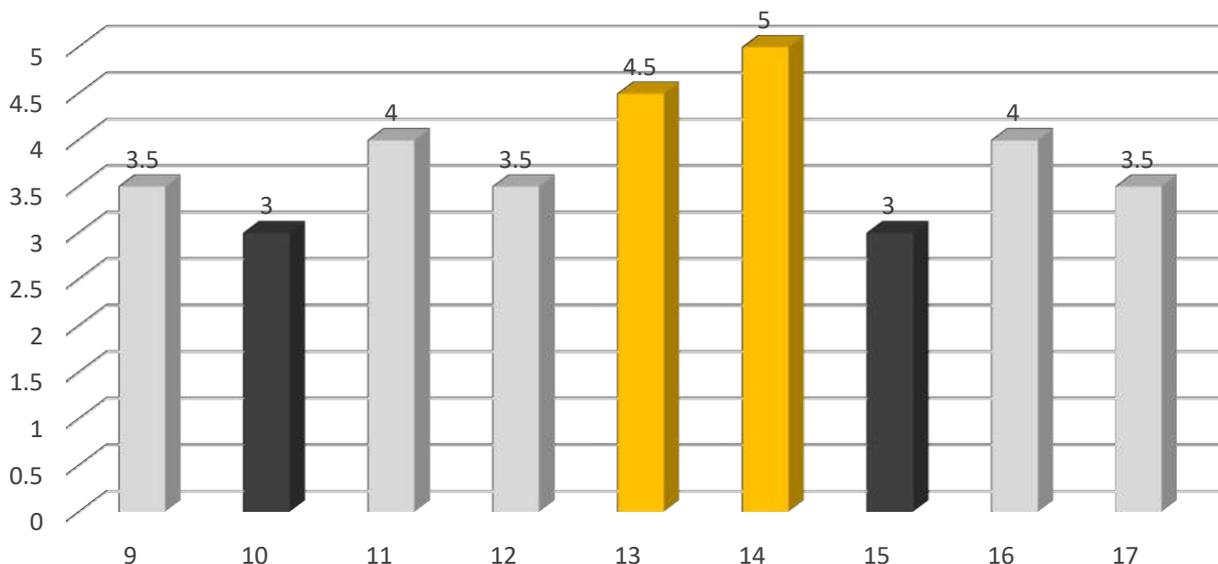
DEBILIDADES

- 7. Solicita la actualización de las programaciones didácticas acorde con los objetivos planteados
- 8. Se reúne con los docentes para identificar y analizar prioridades



DIMENSIÓN 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje

Media general: **3,77**



FORTALEZAS

- 13.** Motiva al equipo docente a ser mejores profesionales
- 14.** Proporciona oportunidades formativas diversas a los docentes para incrementar su desarrollo profesional (cursos on-line, videoconferencias, asistencia virtual a congresos, etc.)

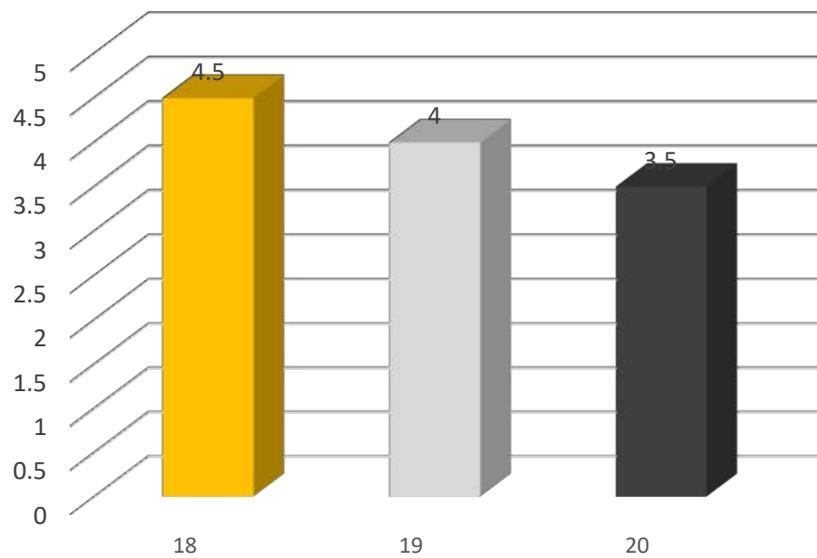
DEBILIDADES

- 10.** Anima a los docentes a usar diversas estrategias metodológicas para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado
- 15.** Organiza acciones para que los docentes reflexionen sobre su práctica docente y valoren críticamente su trabajo



DIMENSIÓN 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido

Media general: 4



FORTALEZAS

18. Comparte tareas con otros miembros del centro

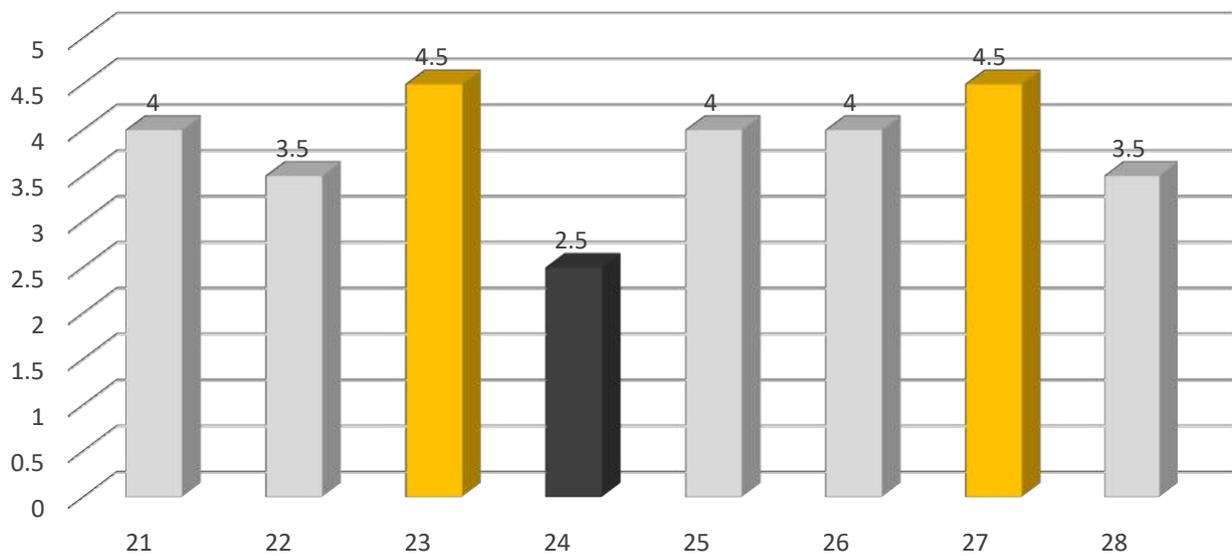
DEBILIDADES

20. Fomenta el desarrollo de liderazgo entre docentes en proyectos de innovación e implementación de mejoras



DIMENSIÓN 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro

Media general: **3,81**



FORTALEZAS

23. Genera oportunidades para que la comunidad educativa participe en las decisiones de gestión del centro

27. Tiene en cuenta las demandas y necesidades de la comunidad educativa

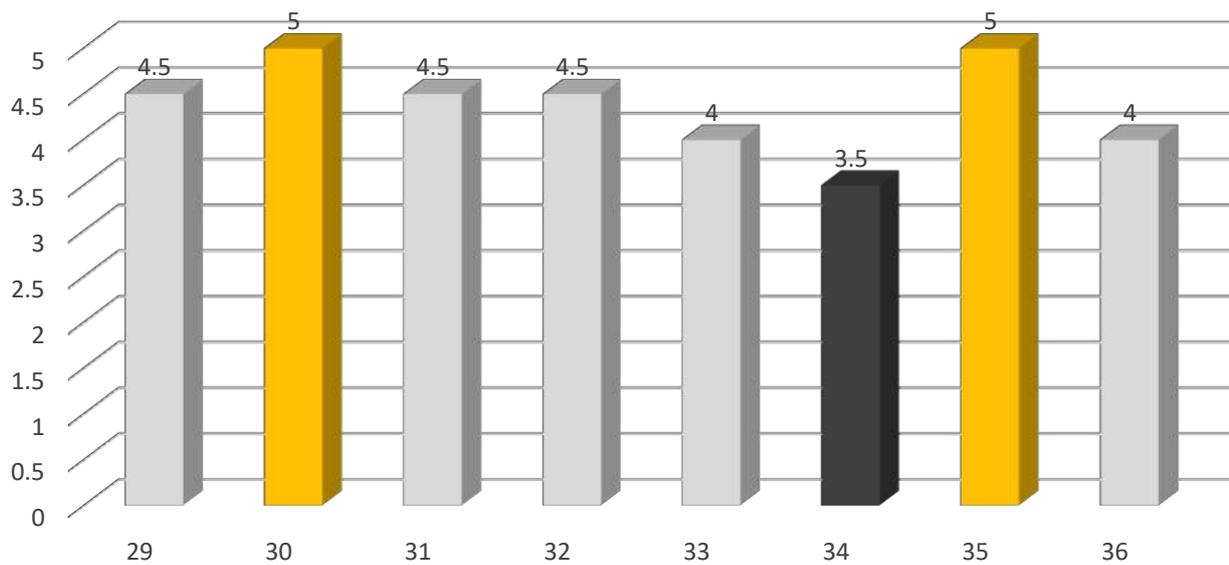
DEBILIDADES

24. Impulsa la colaboración con otros centros educativos



DIMENSIÓN 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo

Media general: **4,37**



FORTALEZAS

- 30.** Se interesa por atender a la diversidad del alumnado
- 35.** Promueve programas que mejoran la convivencia en el centro

DEBILIDADES

- 34.** Propone actividades que potencian el conocimiento mutuo entre alumnado y docentes



RESUMEN GENERAL y PROPUESTAS DE MEJORA

Se destaca que la **Dimensión 5 “Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo”** es la mejor valorada con 4,37 frente a la **Dimensión 2 “Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje”**, que es la menos valorada con 3,77. La diferencia entre ambas es menor de 0,6 puntos, por tanto, se puede decir que se obtiene una puntuación bastante homogénea.

Resaltamos que se obtiene una media general muy buena: **3,98 puntos**, de un máximo posible de 5. Esto supone que el equipo directivo ejerce un Liderazgo Educativo Exitoso al **79,6%**.

El ítem que obtiene la puntuación más baja es el **24. “Impulsa la colaboración con otros centros educativos”** con 2,5 puntos. Por tanto, a modo de propuesta de mejora, y con el fin de fomentar este ítem, proponemos lo siguiente: Llevar a cabo lluvias de ideas junto al equipo docente donde se propongan diversas estrategias metodológicas y se aporte confianza para que se lleven a cabo, con el fin de solventar las necesidades de ciertos alumnos/as.

Nos reiteramos en nuestros agradecimientos, pues sin su colaboración el avance en investigación educativa sería imposible. Esperamos haberles aportado un feedback que les sirva en la medida de lo posible a avanzar un poco más hacia la mejora educativa.

Atentamente y en nombre de mi equipo, Rubén.



ANEXOS

DIMENSIÓN 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos. Mide el nivel de implicación de directores/as y jefes/as de estudios a la hora de plantear propuestas y fijar metas educativas dirigidas a proporcionar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad a todo el alumnado, así como el interés por evaluar la consecución de los objetivos prefijados, y por redireccionar los objetivos y propuestas basándose en dichas evaluaciones.

DIMENSIÓN 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje. Mide la implicación de directores/as y jefes/as de estudios a la hora de potenciar una enseñanza de calidad, mediante la motivación que aporta al equipo docente para innovar, desarrollar estrategias metodológicas nuevas y fomentar un desarrollo profesional adecuado y adaptado a las necesidades de los docentes y a los objetivos fijados, con la intención de crear un ambiente flexible donde surjan nuevas ideas y propuestas de mejora.

DIMENSIÓN 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido. Mide la capacidad que tienen directores/as y jefes/as de estudios para fomentar el liderazgo entre su equipo docente, delegando responsabilidades y compartiendo tareas con miembros del centro educativo.

DIMENSIÓN 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro. Mide el nivel que tienen directores/as y jefes/as de estudios para gestionar los recursos humanos de la comunidad educativa, así como el interés que presentan por crear una escuela abierta, donde se establezcan relaciones con otros centros (tanto educativos como no educativos) de la comunidad, se impulse una participación activa en la vida del centro educativo, se faciliten vías de comunicación y se escuchen propuestas provenientes de cualquier miembro de la comunidad educativa, haciéndolos partícipes de un proyecto común, enfocado a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje

DIMENSIÓN 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado. Mide la capacidad de los directores/as y jefes/as de estudios para establecer relaciones sociales de calidad entre los integrantes del centro educativo, y las estrategias que utiliza para crear un ambiente de trabajo en equipo, relajado y distendido, procurando una convivencia ideal dentro del centro educativo, donde el aprendizaje del alumnado se sitúe como eje vertebrador.



DIMENSIÓN 1. Establecimiento de objetivos y evaluación de los mismos

1. Promueve el compromiso de los docentes con los objetivos establecidos por el centro
2. Debate junto a los docentes los pasos a seguir para alcanzar las metas planteadas
3. Evalúa la práctica docente en relación a las metas fijadas
4. Aporta resultados de las evaluaciones de forma transparente con el equipo docente
5. Comprueba que los logros de aprendizaje del alumnado son acordes con las metas fijadas
6. Promueve, junto al equipo docente, planes de mejora basados en evaluaciones
7. Solicita la actualización de las programaciones didácticas acorde con los objetivos planteados
8. Se reúne con los docentes para identificar a analizar prioridades

DIMENSIÓN 2. Compromiso con la formación y desarrollo profesional dirigido hacia la mejora del programa de enseñanza-aprendizaje

9. Propone estrategias innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje Está interesado por el mantenimiento de las instalaciones del centro
10. Anima a los docentes a usar diversas estrategias metodológicas para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado
11. Se adapta flexiblemente a los cambios ocasionados por la implantación de nuevas estrategias
12. Se forma personalmente en asuntos relativos a la dirección del centro
13. Motiva al equipo docente a ser mejores profesionales
14. Proporciona oportunidades formativas diversas a los docentes para incrementar su desarrollo profesional (cursos on-line, videoconferencias, asistencia virtual a congresos, etc.)
15. Organiza acciones para que los docentes reflexionen sobre su práctica docente y valoren críticamente su trabajo
16. Invita a los docentes a evaluar el compromiso con la formación docente del centro
17. Motiva a los docentes a crear equipos de trabajo para abordar proyectos educativos

DIMENSIÓN 3. Adopción de medidas encaminadas hacia un liderazgo distribuido

18. Comparte tareas con otros miembros del centro
19. Delega responsabilidades en docentes para hacerles partícipes de un proyecto común
20. Fomenta el desarrollo de liderazgo entre docentes en proyectos de innovación e implementación de mejoras



DIMENSIÓN 4. Gestión y promoción de la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida del centro

21. Propone estrategias para gestionar conflictos que se dan entre las personas de la comunidad educativa
22. Promueve la participación del alumnado en ciertas decisiones del centro (resolución de conflictos, proceso educativo, normas, funcionamiento del centro, etc.)
23. Genera oportunidades para que la comunidad educativa participe en las decisiones de gestión del centro
24. Impulsa la colaboración con otros centros educativos
25. Fomenta la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje
26. Ofrece distintos canales de comunicación con la comunidad educativa
27. Tiene en cuenta las demandas y necesidades de la comunidad educativa
28. Colabora con otras instituciones de la comunidad para reforzar la relación escuela-entorno laboral

DIMENSIÓN 5. Impulso y control de un entorno de relaciones sociales ideales para crear un ambiente de trabajo adecuado en el centro educativo

29. Gestiona eficientemente los recursos humanos del centro
30. Se interesa por atender a la diversidad del alumnado
31. Actúa ética y profesionalmente en las relaciones con los miembros del centro
32. Fomenta la colaboración y buenas relaciones entre docentes
33. Favorece el trabajo en equipo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje
34. Propone actividades que potencian el conocimiento mutuo entre alumnado y docentes
35. Promueve programas que mejoran la convivencia en el centro
36. Promueve un ambiente de relaciones que mejoran la convivencia en el centro

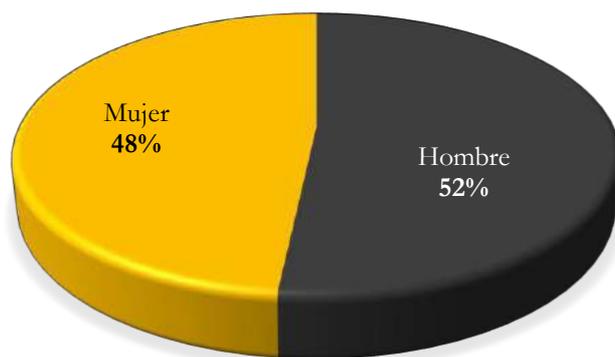


Figura A.8.1. Distribución de la muestra por sexos

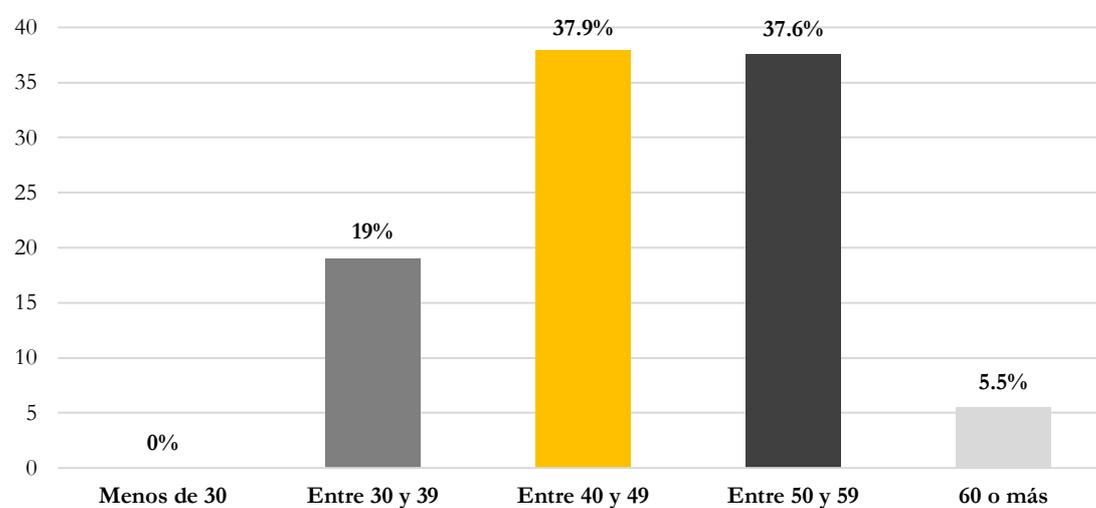


Figura A.8.2. Distribución de la muestra por edad



Figura A.8.3. Distribución de la muestra por cargo en el equipo directivo

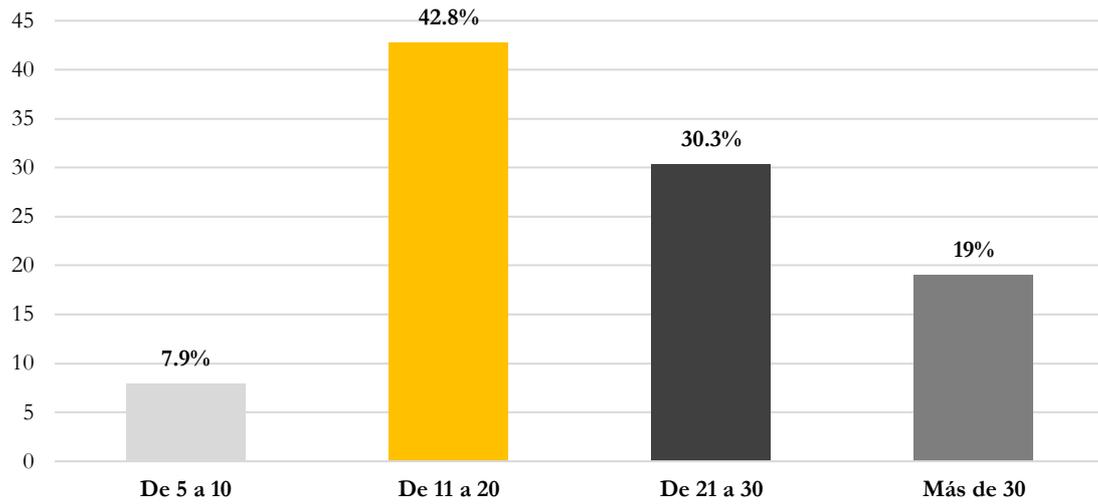


Figura A.8.4. Distribución de la muestra por años de experiencia docente

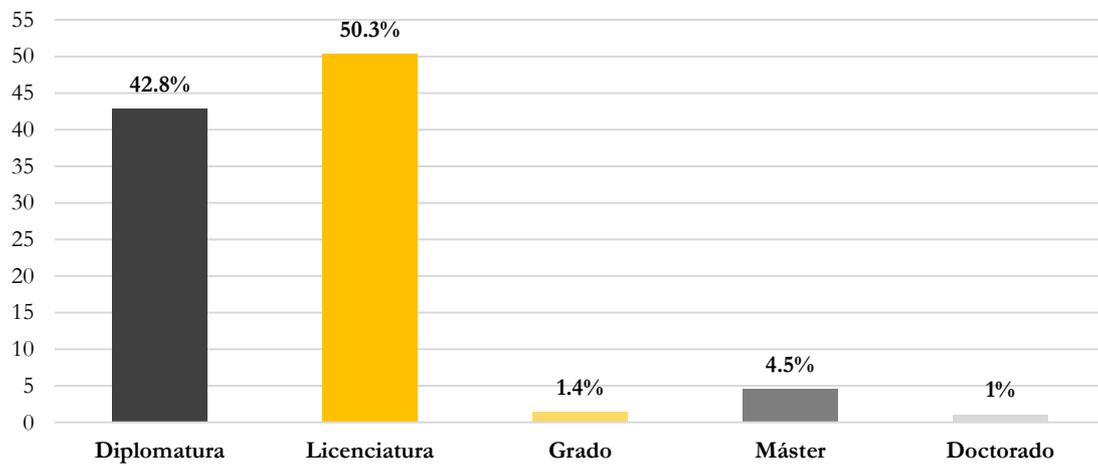


Figura A.8.5. Distribución de la muestra por nivel de titulación máximo alcanzado

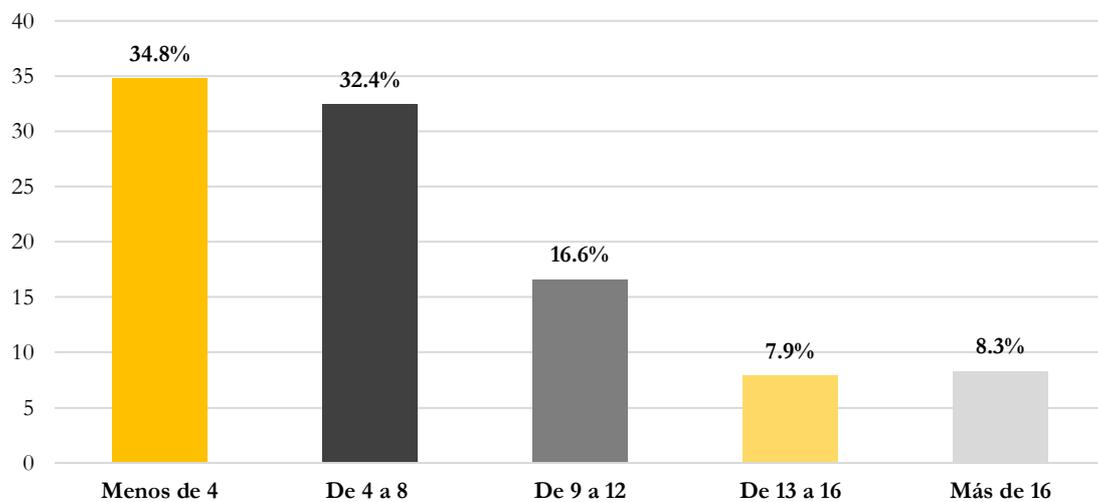


Figura A.8.6. Distribución de la muestra por años de experiencia en el cargo directivo

Tabla A.9.1. Comparativa de la edad según el sexo ($p=.051$)

Edad (años)	Sexo		Total	
	Hombre	Mujer		
Entre 30 y 39	Recuento	26	29	55
	% Edad	47.30%	52.70%	100.00%
	% Sexo	17.30%	20.70%	19.00%
Entre 40 y 49	Recuento	49	61	110
	% Edad	44.50%	55.50%	100.00%
	% Sexo	32.70%	43.60%	37.90%
Entre 50 y 59	Recuento	63	46	109
	% Edad	57.80%	42.20%	100.00%
	% Sexo	42.00%	32.90%	37.60%
Más de 60	Recuento	12	4	16
	% Edad	75.00%	25.00%	100.00%
	% Sexo	8.00%	2.90%	5.50%
Total	Recuento	150	140	290
	% Edad	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.9.2. Comparativa de la experiencia docente según el sexo ($p=.184$)

Experiencia docente (años)	Sexo		Total	
	Hombre	Mujer		
De 5 a 10	Recuento	9	14	23
	% Experiencia	39.10%	60.90%	100.00%
	% Sexo	6.00%	10.00%	7.90%
De 11 a 20	Recuento	59	65	124
	% Experiencia docente	47.60%	52.40%	100.00%
	% Sexo	39.30%	46.40%	42.80%
De 21 a 30	Recuento	48	40	88
	% Experiencia docente	54.50%	45.50%	100.00%
	% Sexo	32.00%	28.60%	30.30%
Mas de 30	Recuento	34	21	55
	% Experiencia docente	61.80%	38.20%	100.00%
	% Sexo	22.70%	15.00%	19.00%
Total	Recuento	150	140	290
	% Experiencia docente	51.70%	48.30%	100.00%
	% Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.9.3. Comparativa de la titulación según la edad ($p=.754$)

Titulación	Edad				Total	
	Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	60 o más		
Diplomatura	Recuento	29	43	45	7	124
	% Titulación	23.40%	34.70%	36.30%	5.60%	100.00%
	% Edad	52.70%	39.10%	41.30%	43.80%	42.80%
Licenciatura	Recuento	21	58	58	9	146
	% Titulación	14.40%	39.70%	39.70%	6.20%	100.00%
	% Edad	38.20%	52.70%	53.20%	56.30%	50.30%
Grado	Recuento	1	1	2	0	4
	% Titulación	25.00%	25.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% Edad	1.80%	0.90%	1.80%	0.00%	1.40%
Máster	Recuento	4	6	3	0	13
	% Titulación	30.80%	46.20%	23.10%	0.00%	100.00%
	% Edad	7.30%	5.50%	2.80%	0.00%	4.50%
Doctorado	Recuento	0	2	1	0	3
	% Titulación	0.00%	66.70%	33.30%	0.00%	100.00%
	% Edad	0.00%	1.80%	0.90%	0.00%	1.00%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	% Titulación	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.9.4. Comparativa de la titulación según cargo directivo (p=.433)

Titulación	Cargo directivo			Total
	Dirección	Jefatura de estudios		
Diplomatura	Recuento	71	53	71
	% Titulación	57.30%	42.70%	57.30%
	% Cargo directivo	40.10%	46.90%	40.10%
Licenciatura	Recuento	91	55	91
	% Titulación	62.30%	37.70%	62.30%
	% Cargo directivo	51.40%	48.70%	51.40%
Grado	Recuento	4	0	4
	% Titulación	100.00%	0.00%	100.00%
	% Cargo directivo	2.30%	0.00%	2.30%
Máster	Recuento	9	4	13
	% Titulación	69.20%	30.80%	100.00%
	% Cargo directivo	5.10%	3.50%	4.50%
Doctorado	Recuento	2	1	3
	% Titulación	66.70%	33.30%	100.00%
	% Cargo directivo	1.10%	0.90%	1.00%
Total	Recuento	177	113	290
	% Titulación	61.00%	39.00%	100.00%
	% Cargo directivo	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.9.5. Comparativa de la titulación según la experiencia docente (p=.486)

Titulación	Experiencia docente (años)				Total	
	De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	30 o más		
Diplomatura	Recuento	9	51	37	27	124
	% Titulación	7.30%	41.10%	29.80%	21.80%	100.00%
	% Experiencia docente	39.10%	41.10%	42.00%	49.10%	42.80%
Licenciatura	Recuento	14	59	45	28	146
	% Titulación	9.60%	40.40%	30.80%	19.20%	100.00%
	% Experiencia docente	60.90%	47.60%	51.10%	50.90%	50.30%
Grado	Recuento	0	2	2	0	4
	% Titulación	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% Experiencia docente	0.00%	1.60%	2.30%	0.00%	1.40%
Máster	Recuento	0	10	3	0	13
	% Titulación	0.00%	76.90%	23.10%	0.00%	100.00%
	% Experiencia docente	0.00%	8.10%	3.40%	0.00%	4.50%
Doctorado	Recuento	0	2	1	0	3
	% Titulación	0.00%	66.70%	33.30%	0.00%	100.00%
	% Experiencia docente	0.00%	1.60%	1.10%	0.00%	1.00%
Total	Recuento	23	124	88	55	290
	% Titulación	7.90%	42.80%	30.30%	19.00%	100.00%
	% Experiencia docente	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.9.6. Comparativa de la experiencia en el cargo directivo según la titulación (p=.218)

Experiencia en el cargo directivo (años)	Titulación					Total	
	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado		
De 5 a 10	Recuento	46	50	2	3	0	101
	% Experiencia cargo	45.50%	49.50%	2.00%	3.00%	0.00%	100.00%
	% Titulación	37.10%	34.20%	50.00%	23.10%	0.00%	34.80%
De 11 a 20	Recuento	38	51	0	5	0	94
	% Experiencia cargo	40.40%	54.30%	0.00%	5.30%	0.00%	100.00%
	% Titulación	30.60%	34.90%	0.00%	38.50%	0.00%	32.40%
De 21 a 30	Recuento	20	20	2	4	2	48
	% Experiencia cargo	41.70%	41.70%	4.20%	8.30%	4.20%	100.00%
	% Titulación	16.10%	13.70%	50.00%	30.80%	66.70%	16.60%
Más de 30	Recuento	11	10	0	1	1	23
	% Experiencia cargo	47.80%	43.50%	0.00%	4.30%	4.30%	100.00%
	% Titulación	8.90%	6.80%	0.00%	7.70%	33.30%	7.90%
Total	Recuento	124	146	4	13	3	290
	% Experiencia cargo	42.80%	50.30%	1.40%	4.50%	1.00%	100.00%
	% Titulación	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

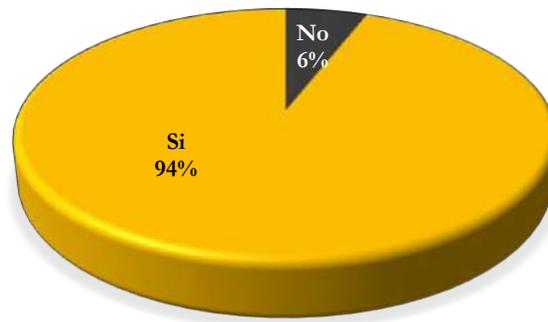


Figura A.10.1. Distribución gráfica de los sujetos que han practicado AFD en su vida y los que no

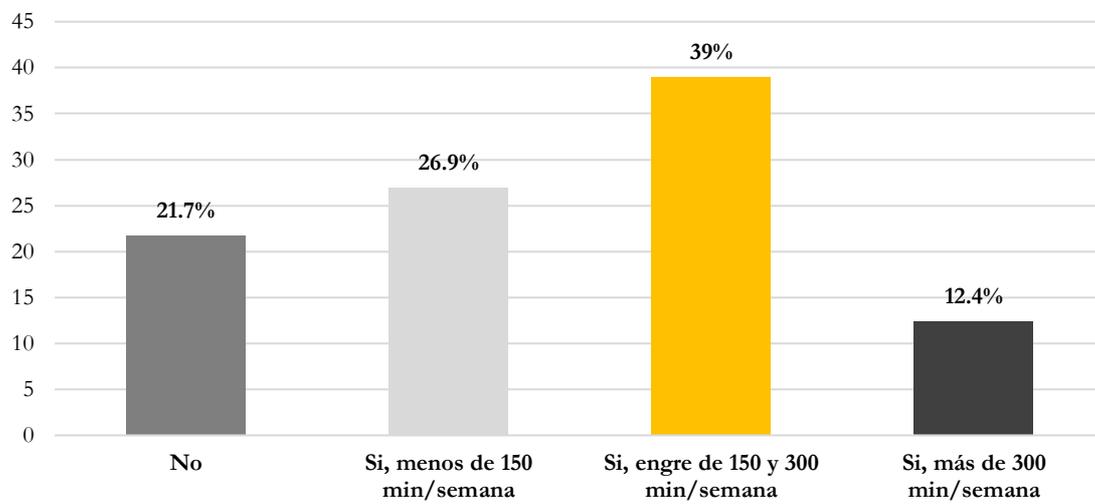


Figura A.10.2. Distribución gráfica de la frecuencia habitual de práctica de AFD

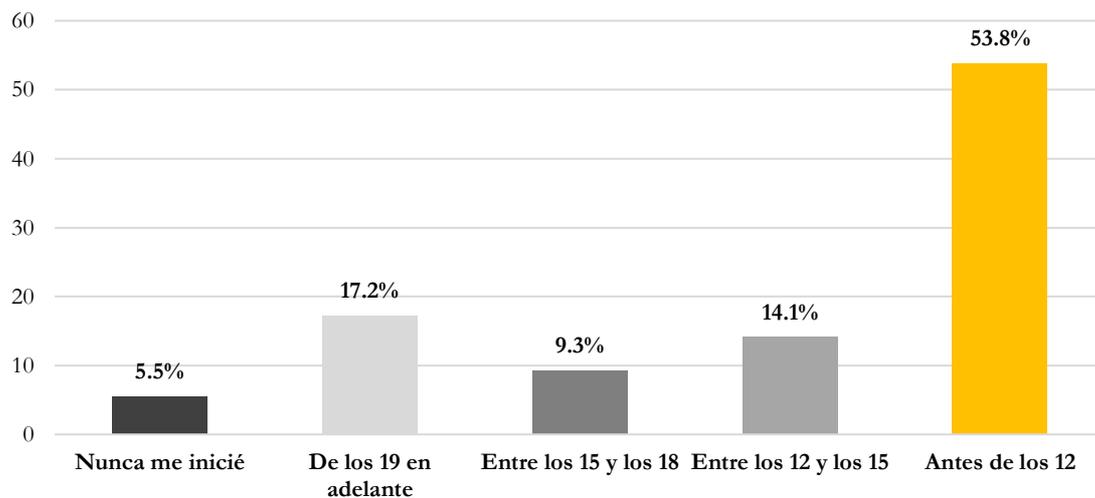


Figura A.10.3. Distribución gráfica de la edad de inicio en la práctica de AFD

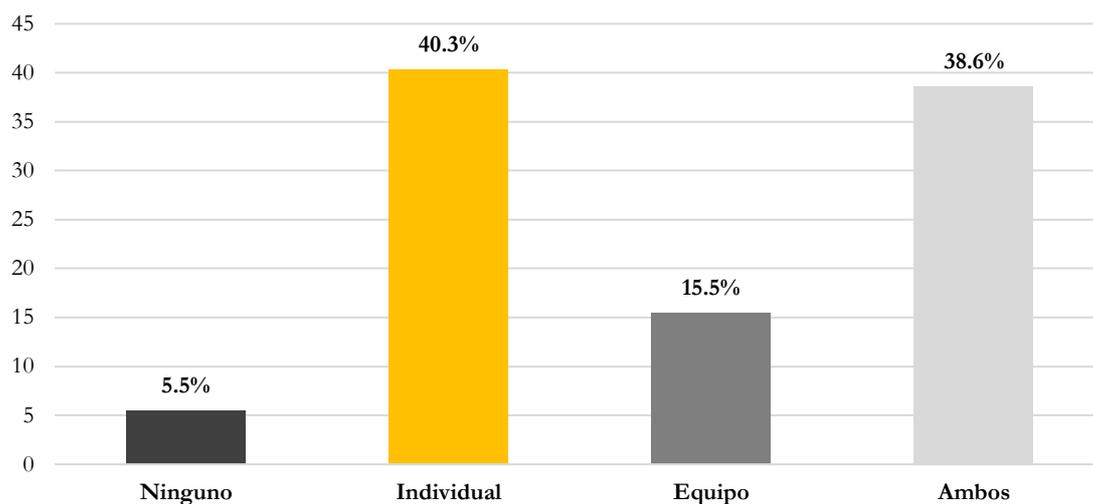


Figura A.10.4. Distribución gráfica de la tipología de deporte practicado

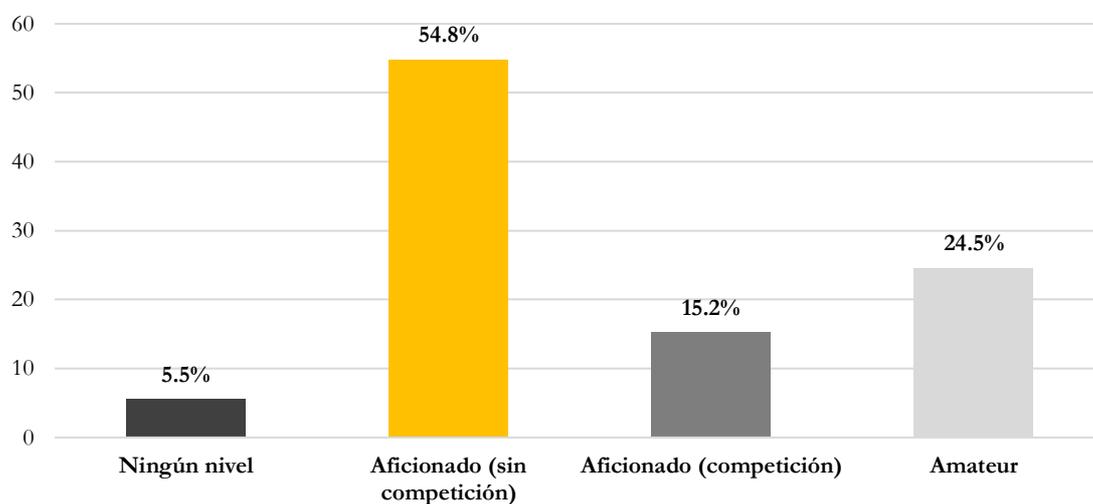


Figura A.10.5. Distribución gráfica del nivel de competición alcanzado

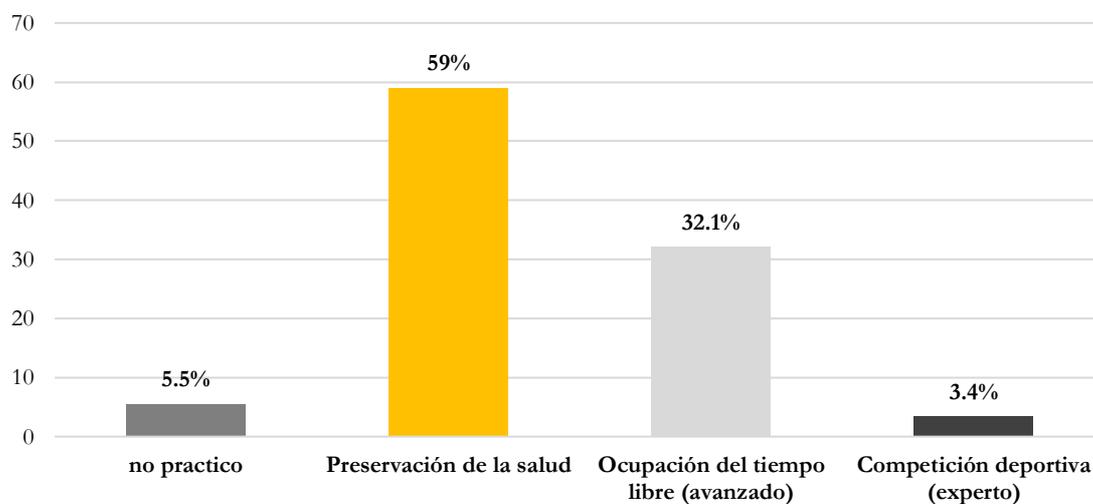


Figura A.10.6. Distribución gráfica de la finalidad con la que se practica AFD

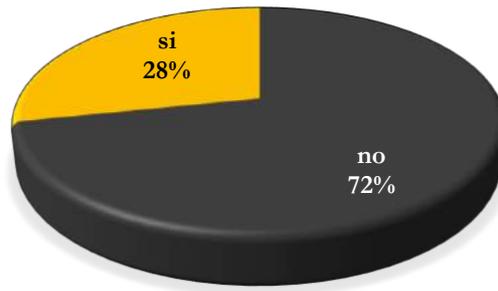


Figura A.10.7. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de capitán

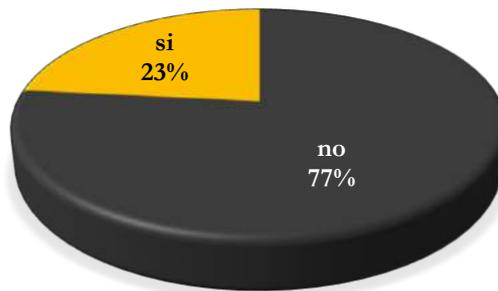


Figura A.10.8. Distribución gráfica de la ocupación del puesto de entrenador

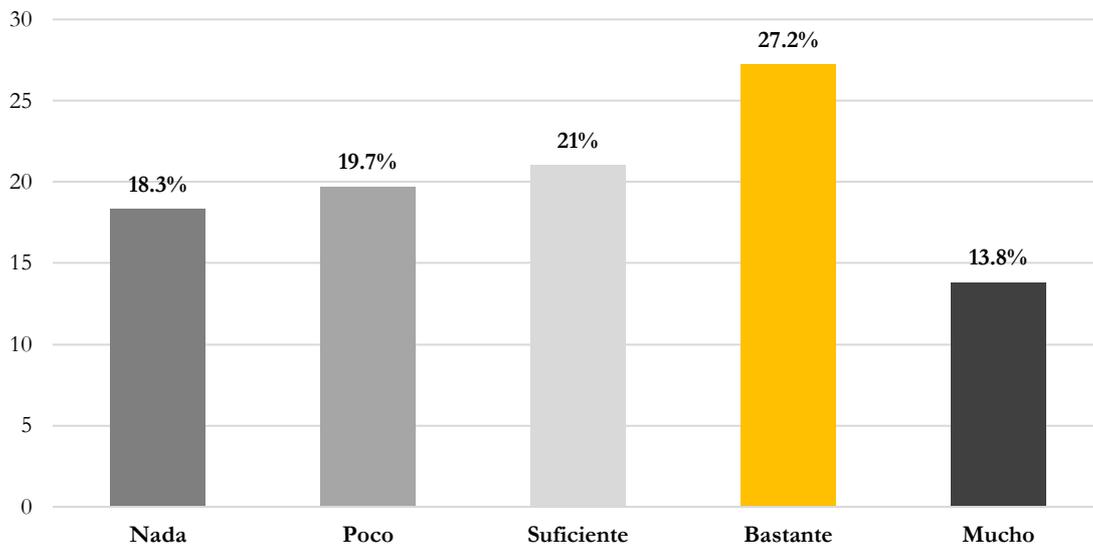


Figura A.10.9. Distribución gráfica de la autopercepción de la influencia de la AFD en su liderazgo educativo

Tabla A.11.1. Comparativa de la edad de inicio en la AFD según la AFD habitual ($p=.419$)

Edad de inicio en la AFD (años)	AFD habitual				Total	
	No	Menos de 150 min/sem	Entre 150 y 300 min/sem	Más de 300 min/sem		
De los 19 en adelante	Recuento	10	17	19	4	50
	% Edad de inicio AFD	20.00%	34.00%	38.00%	8.00%	100.00%
	% AFD habitual	21.30%	21.80%	16.80%	11.10%	18.20%
Entre los 15 y los 18	Recuento	3	3	17	4	27
	% Edad de inicio AFD	11.10%	11.10%	63.00%	14.80%	100.00%
	% AFD habitual	6.40%	3.80%	15.00%	11.10%	9.90%
Entre los 12 y los 15	Recuento	7	13	16	5	41
	% Edad de inicio AFD	17.10%	31.70%	39.00%	12.20%	100.00%
	% AFD habitual	14.90%	16.70%	14.20%	13.90%	15.00%
Antes de los 12	Recuento	27	45	61	23	156
	% Edad de inicio AFD	17.30%	28.80%	39.10%	14.70%	100.00%
	% AFD habitual	57.40%	57.70%	54.00%	63.90%	56.90%
Total	Recuento	47	78	113	36	274
	% Edad de inicio AFD	17.20%	28.50%	41.20%	13.10%	100.00%
	% AFD habitual	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.11.2. Comparativa de la finalidad con la que se practica AFD según la edad de inicio AFD ($p=.552$)

Finalidad	Edad de inicio en la AFD (años)				Total	
	De los 19 en adelante	Entre los 15 y los 18	Entre los 12 y los 15	Antes de los 12		
Prevención de la salud	Recuento	37	17	27	90	171
	% Finalidad	21.60%	9.90%	15.80%	52.60%	100.00%
	% Edad inicio AFD	74.00%	63.00%	65.90%	57.70%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	12	9	12	60	93
	% Finalidad	12.90%	9.70%	12.90%	64.50%	100.00%
	% Edad inicio AFD	24.00%	33.30%	29.30%	38.50%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	1	1	2	6	10
	% Finalidad	10.00%	10.00%	20.00%	60.00%	100.00%
	% Edad inicio AFD	2.00%	3.70%	4.90%	3.80%	3.60%
Total	Recuento	50	27	41	156	274
	% Finalidad	18.20%	9.90%	15.00%	56.90%	100.00%
	% Edad inicio AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.11.3. Comparativa de la finalidad de práctica de AFD según el tipo de AFD ($p=.068$)

Finalidad	Tipo de AFD			Total	
	Individual	Equipo	Ambos		
Preservación de la salud	Recuento	79	21	71	171
	% Finalidad	46.20%	12.30%	41.50%	100.00%
	% Tipo de AFD	67.50%	46.70%	63.40%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	36	20	37	93
	% Finalidad	38.70%	21.50%	39.80%	100.00%
	% Tipo de AFD	30.80%	44.40%	33.00%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	2	4	4	10
	% Finalidad	20.00%	40.00%	40.00%	100.00%
	% Tipo de AFD	1.70%	8.90%	3.60%	3.60%
Total	Recuento	117	45	112	274
	% Finalidad	42.70%	16.40%	40.90%	100.00%
	% Tipo de AFD	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.11.4. Comparativa de la autopercepción de influencia de la AFD en el liderazgo educativo según la finalidad de práctica de AFD ($p=.071$)

Autopercepción de influencia de la AFD en el LiEdEx		Finalidad de práctica de AFD			Total
		Preservación de la salud	Ocupación del tiempo libre	Competición deportiva	
Nada	Recuento	21	16	0	37
	% Autopercepción	56.80%	43.20%	0.00%	100.00%
	% Finalidad	12.30%	17.20%	0.00%	13.50%
Poco	Recuento	40	17	0	57
	% Autopercepción	70.20%	29.80%	0.00%	100.00%
	% Finalidad	23.40%	18.30%	0.00%	20.80%
Suficiente	Recuento	39	20	2	61
	% Autopercepción	63.90%	32.80%	3.30%	100.00%
	% Finalidad	22.80%	21.50%	20.00%	22.30%
Bastante	Recuento	49	27	3	79
	% Autopercepción	62.00%	34.20%	3.80%	100.00%
	% Finalidad	28.70%	29.00%	30.00%	28.80%
Mucho	Recuento	22	13	5	40
	% Autopercepción	55.00%	32.50%	12.50%	100.00%
	% Finalidad	12.90%	14.00%	50.00%	14.60%
Total	Recuento	171	93	10	274
	% Autopercepción	62.40%	33.90%	3.60%	100.00%
	% Finalidad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.1. Práctica de AFD en función de la edad ($p=.139$)

Práctica de AFD		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
No	Recuento	0	8	8	0	16
	% Práctica de AFD	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% Edad	0.00%	7.30%	7.30%	0.00%	5.50%
Si	Recuento	55	102	101	16	274
	% Práctica de AFD	20.10%	37.20%	36.90%	5.80%	100.00%
	% Edad	100.00%	92.70%	92.70%	100.00%	94.50%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	% Práctica de AFD	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.2. Práctica habitual de AFD en función de la edad ($p=.897$)

Práctica de AFD		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
No	Recuento	10	25	23	5	63
	% AFD habitual	15.90%	39.70%	36.50%	7.90%	100.00%
	% Edad	18.20%	22.70%	21.10%	31.30%	21.70%
Si, menos de 150 min/sem	Recuento	12	31	32	3	78
	% AFD habitual	15.40%	39.70%	41.00%	3.80%	100.00%
	% Edad	21.80%	28.20%	29.40%	18.80%	26.90%
Si, entre 150 y 300 min/sem	Recuento	27	40	40	6	113
	% AFD habitual	23.90%	35.40%	35.40%	5.30%	100.00%
	% Edad	49.10%	36.40%	36.70%	37.50%	39.00%
Si, más de 300 min/sem	Recuento	6	14	14	2	36
	% AFD habitual	16.70%	38.90%	38.90%	5.60%	100.00%
	% Edad	10.90%	12.70%	12.80%	12.50%	12.40%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	% AFD habitual	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.3. Edad de inicio en la AFD en función de la edad ($p=.062$)

Edad de inicio en la AFD (años)		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
De los 19 en adelante	Recuento	9	16	23	2	50
	% Edad inicio AFD	18.00%	32.00%	46.00%	4.00%	100.00%
	% Edad	16.40%	15.70%	22.80%	12.50%	18.20%
Entre los 15 y los 18	Recuento	2	12	11	2	27
	% Edad inicio AFD	7.40%	44.40%	40.70%	7.40%	100.00%
	% Edad	3.60%	11.80%	10.90%	12.50%	9.90%
Entre los 12 y los 15	Recuento	5	11	20	5	41
	% Edad inicio AFD	12.20%	26.80%	48.80%	12.20%	100.00%
	% Edad	9.10%	10.80%	19.80%	31.30%	15.00%
Antes de los 12	Recuento	39	63	47	7	156
	% Edad inicio AFD	25.00%	40.40%	30.10%	4.50%	100.00%
	% Edad	70.90%	61.80%	46.50%	43.80%	56.90%
Total	Recuento	55	102	101	16	274
	% Edad inicio AFD	20.10%	37.20%	36.90%	5.80%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.4. Tipo de AFD en función de la edad ($p=.051$)

Tipo de AFD		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
Individual	Recuento	19	46	47	5	117
	% Tipo de AFD	16.20%	39.30%	40.20%	4.30%	100.00%
	% Edad	34.50%	45.10%	46.50%	31.30%	42.70%
Equipo	Recuento	8	10	22	5	45
	% Tipo de AFD	17.80%	22.20%	48.90%	11.10%	100.00%
	% Edad	14.50%	9.80%	21.80%	31.30%	16.40%
Ambos	Recuento	28	46	32	6	112
	% Tipo de AFD	25.00%	41.10%	28.60%	5.40%	100.00%
	% Edad	50.90%	45.10%	31.70%	37.50%	40.90%
Total	Recuento	55	102	101	16	274
	% Tipo de AFD	20.10%	37.20%	36.90%	5.80%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.5. Nivel máximo alcanzado en competición en función de la edad ($p=.308$)

Nivel máximo alcanzado en competición		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
Aficionado sin competición	Recuento	26	56	68	9	159
	% Competición	16.40%	35.20%	42.80%	5.70%	100.00%
	% Edad	47.30%	54.90%	67.30%	56.30%	58.00%
Aficionado con competición	Recuento	10	19	12	3	44
	% Competición	22.70%	43.20%	27.30%	6.80%	100.00%
	% Edad	18.20%	18.60%	11.90%	18.80%	16.10%
Amateur	Recuento	19	27	21	4	71
	% Competición	26.80%	38.00%	29.60%	5.60%	100.00%
	% Edad	34.50%	26.50%	20.80%	25.00%	25.90%
Total	Recuento	55	102	101	16	274
	% Competición	20.10%	37.20%	36.90%	5.80%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.6. Finalidad con la que se practica AFD en función de la edad ($p=.065$)

Finalidad con la que se practica AFD		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
Preservación de la salud	Recuento	30	61	69	11	171
	% Finalidad	17.50%	35.70%	40.40%	6.40%	100.00%
	% Edad	54.50%	59.80%	68.30%	68.80%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	21	40	29	3	93
	% Finalidad	22.60%	43.00%	31.20%	3.20%	100.00%
	% Edad	38.20%	39.20%	28.70%	18.80%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	4	1	3	2	10
	% Finalidad	40.00%	10.00%	30.00%	20.00%	100.00%
	% Edad	7.30%	1.00%	3.00%	12.50%	3.60%
Total	Recuento	55	102	101	16	274
	% Finalidad	20.10%	37.20%	36.90%	5.80%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.7. Ocupación del puesto de capitán en función de la edad ($p=.429$)

Capitán		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
No	Recuento	38	76	84	10	208
	% Capitán	18.30%	36.50%	40.40%	4.80%	100.00%
	% Edad	69.10%	69.10%	77.10%	62.50%	71.70%
Si	Recuento	17	34	25	6	82
	% Capitán	20.70%	41.50%	30.50%	7.30%	100.00%
	% Edad	30.90%	30.90%	22.90%	37.50%	28.30%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	% Capitán	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.8. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la edad (p=.577)

Autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEX		Edad (años)				Total
		Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	Entre 50 y 59	Más de 60	
Nada	Recuento	7	19	24	2	52
	%Autopercepción	13.50%	36.50%	46.20%	3.80%	100.00%
	% Edad	12.70%	17.30%	22.00%	12.50%	17.90%
Poco	Recuento	13	15	26	3	57
	%Autopercepción	22.80%	26.30%	45.60%	5.30%	100.00%
	% Edad	23.60%	13.60%	23.90%	18.80%	19.70%
Suficiente	Recuento	10	25	21	5	61
	%Autopercepción	16.40%	41.00%	34.40%	8.20%	100.00%
	% Edad	18.20%	22.70%	19.30%	31.30%	21.00%
Bastante	Recuento	19	32	25	4	80
	%Autopercepción	23.80%	40.00%	31.30%	5.00%	100.00%
	% Edad	34.50%	29.10%	22.90%	25.00%	27.60%
Mucho	Recuento	6	19	13	2	40
	%Autopercepción	15.00%	47.50%	32.50%	5.00%	100.00%
	% Edad	10.90%	17.30%	11.90%	12.50%	13.80%
Total	Recuento	55	110	109	16	290
	%Autopercepción	19.00%	37.90%	37.60%	5.50%	100.00%
	% Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.9. Práctica de AFD en función del cargo ocupado en la dirección (p=.686)

Práctica de AFD		Cargo ocupado en la dirección		
		Director/a	Jefe/a de estudios	Total
No	Recuento	9	7	16
	% Práctica de AFD	56.30%	43.80%	100.00%
	% Cargo en la dirección	5.10%	6.20%	5.50%
Si	Recuento	168	106	274
	% Práctica de AFD	61.30%	38.70%	100.00%
	% Cargo en la dirección	94.90%	93.80%	94.50%
Total	Recuento	177	113	290
	% Práctica de AFD	61.00%	39.00%	100.00%
	% Cargo en la dirección	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.10. Práctica habitual de AFD en función del cargo ocupado en la dirección (p=.769)

Práctica habitual de AFD		Cargo ocupado en la dirección		
		Director/a	Jefe/a de estudios	Total
No	Recuento	36	27	63
	% AFD habitual	57.1%	42.9%	100.0%
	% Cargo en la dirección	20.3%	23.9%	21.7%
Si, menos de 150 min/sem	Recuento	51	27	78
	% AFD habitual	65.4%	34.6%	100.0%
	% Cargo en la dirección	28.8%	23.9%	26.9%
Si, entre 150 y 300 min/sem	Recuento	69	44	113
	% AFD habitual	61.1%	38.9%	100.0%
	% Cargo en la dirección	39.0%	38.9%	39.0%
Si, más de 300 min/sem	Recuento	21	15	36
	% AFD habitual	58.3%	41.7%	100.0%
	% Cargo en la dirección	11.9%	13.3%	12.4%
Total	Recuento	177	113	290
	% AFD habitual	61.0%	39.0%	100.0%
	% Cargo en la dirección	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.11. Edad de inicio en la AFD en función del cargo ocupado en la dirección (p=.703)

Edad de inicio en la AFD (años)	Cargo ocupado en la dirección			
	Director/a	Jefe/a de estudios	Total	
De los 19 en adelante	Recuento	32	18	50
	% Inicio en la AFD	64.00%	36.00%	100.00%
	% Cargo en la dirección	19.00%	17.00%	18.20%
Entre los 15 y los 18	Recuento	19	8	27
	% Inicio en la AFD	70.40%	29.60%	100.00%
	% Cargo en la dirección	11.30%	7.50%	9.90%
Entre los 12 y los 15	Recuento	24	17	41
	% Inicio en la AFD	58.50%	41.50%	100.00%
	% Cargo en la dirección	14.30%	16.00%	15.00%
Antes de los 12	Recuento	93	63	156
	% Inicio en la AFD	59.60%	40.40%	100.00%
	% Cargo en la dirección	55.40%	59.40%	56.90%
Total	Recuento	168	106	274
	% Inicio en la AFD	61.30%	38.70%	100.00%
	% Cargo en la dirección	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.12. Tipo de AFD en función del cargo ocupado en la dirección (p=.665)

Edad de inicio en la AFD (años)	Cargo ocupado en la dirección			
	Director/a	Jefe/a de estudios	Total	
Individual	Recuento	72	45	117
	% Tipo de AFD	61.50%	38.50%	100.00%
	% Cargo en la dirección	42.90%	42.50%	42.70%
Equipo	Recuento	30	15	45
	% Tipo de AFD	66.70%	33.30%	100.00%
	% Cargo en la dirección	17.90%	14.20%	16.40%
Ambos	Recuento	66	46	112
	% Tipo de AFD	58.90%	41.10%	100.00%
	% Cargo en la dirección	39.30%	43.40%	40.90%
Total	Recuento	168	106	274
	% Tipo de AFD	61.30%	38.70%	100.00%
	% Cargo en la dirección	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.13. Nivel máximo alcanzado en competición en función del cargo ocupado en la dirección (p=.317)

Nivel máximo alcanzado en competición	Cargo ocupado en la dirección			
	Director/a	Jefe/a de estudios	Total	
Aficionado sin competición	Recuento	97	62	159
	% Competición	61.00%	39.00%	100.00%
	% Cargo en la dirección	57.70%	58.50%	58.00%
Aficionado con competición	Recuento	31	13	44
	% Competición	70.50%	29.50%	100.00%
	% Cargo en la dirección	18.50%	12.30%	16.10%
Amateur	Recuento	40	31	71
	% Competición	56.30%	43.70%	100.00%
	% Cargo en la dirección	23.80%	29.20%	25.90%
Total	Recuento	168	106	274
	% Competición	61.30%	38.70%	100.00%
	% Cargo en la dirección	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.14. Finalidad con la que se practica AFD en función del cargo ocupado en la dirección (p=.063)

Finalidad con la que se practica AFD		Cargo ocupado en la dirección		
		Director/a	Jefe/a de estudios	Total
Preservación de la salud	Recuento	114	57	171
	% Finalidad	66.70%	33.30%	100.00%
	% Cargo en la dirección	67.90%	53.0%	62.40%
Ocupación de la salud	Recuento	49	44	93
	% Finalidad	52.70%	47.30%	100.00%
	% Cargo en la dirección	29.20%	41.50%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	5	5	10
	% Finalidad	50.00%	50.00%	100.00%
	% Cargo en la dirección	3.00%	4.70%	3.60%
Total	Recuento	168	106	274
	% Finalidad	61.30%	38.70%	100.00%
	% Cargo en la dirección	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.15. Ocupación del puesto de capitán en función del cargo ocupado en la dirección (p=.595)

Capitán		Cargo ocupado en la dirección		
		Director/a	Jefe/a de estudios	Total
No	Recuento	129	79	208
	% Capitán	62,0%	38,0%	100,0%
	% Cargo en la dirección	72,9%	69,9%	71,7%
Si	Recuento	48	34	82
	% Capitán	58,5%	41,5%	100,0%
	% Cargo en la dirección	27,1%	30,1%	28,3%
Total	Recuento	177	113	290
	% Capitán	61,0%	39,0%	100,0%
	% Cargo en la dirección	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla A.12.16. Ocupación del puesto de entrenador en función del cargo ocupado en la dirección (p=.672)

Entrenador		Cargo ocupado en la dirección		
		Director/a	Jefe/a de estudios	Total
No	Recuento	137	85	222
	% Entrenador	61.7%	38.3%	100.0%
	% Cargo en la dirección	77.4%	75.2%	76.6%
Si	Recuento	40	28	68
	% Entrenador	58.8%	41.2%	100.0%
	% Cargo en la dirección	22.6%	24.8%	23.4%
Total	Recuento	177	113	290
	% Entrenador	61.0%	39.0%	100.0%
	% Cargo en la dirección	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.17. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función del cargo ocupado en la dirección (p=.369)

Autopercepción de la influencia de la AFD en el LiEdEX		Cargo ocupado en la dirección		
		Director/a	Jefe/a de estudios	Total
Nada	Recuento	29	23	52
	% Autopercepción	55.8%	44.2%	100.0%
	% Cargo en la dirección	16.4%	20.4%	17.9%
Poco	Recuento	41	16	57
	% Autopercepción	71.9%	28.1%	100.0%
	% Cargo en la dirección	23.2%	14.2%	19.7%
Suficiente	Recuento	38	23	61
	% Autopercepción	62.3%	37.7%	100.0%
	% Cargo en la dirección	21.5%	20.4%	21.0%
Bastante	Recuento	47	33	80
	% Autopercepción	58.8%	41.3%	100.0%
	% Cargo en la dirección	26.6%	29.2%	27.6%
Mucho	Recuento	22	18	40
	% Autopercepción	55.0%	45.0%	100.0%
	% Cargo en la dirección	12.4%	15.9%	13.8%
Total	Recuento	177	113	290
	% Autopercepción	61.0%	39.0%	100.0%
	% Cargo en la dirección	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.18. Práctica de AFD en función de la experiencia docente ($p=.504$)

Práctica de Actividad Físico Deportiva		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
No	Recuento	2	5	7	2	16
	% Práctica AFD	12.50%	31.30%	43.80%	12.50%	100.00%
	% Experiencia docente	8.70%	4.00%	8.0.0%	3.60%	5.50%
Si	Recuento	21	119	81	53	274
	% Práctica AFD	7.70%	43.40%	29.60%	19.30%	100.00%
	% Experiencia docente	91.30%	96.00%	92.00%	96.40%	94.50%
Total	Recuento	23	124	88	55	290
	% Práctica AFD	7.90%	42.80%	30.30%	19.00%	100.00%
	% Experiencia docente	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.19. Práctica habitual de AFD en función de la experiencia docente ($p=.503$)

Práctica habitual de AFD		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
No	Recuento	7	25	17	14	63
	% AFD habitual	11.1%	39.7%	27.0%	22.2%	100.0%
	% Experiencia docente	30.4%	20.2%	19.3%	25.5%	21.7%
Si, menos de 150 min/sem	Recuento	3	33	28	14	78
	% AFD habitual	3.8%	42.3%	35.9%	17.9%	100.0%
	% Experiencia docente	13.0%	26.6%	31.8%	25.5%	26.9%
Si, entre 150 y 300 min/sem	Recuento	11	52	28	22	113
	% AFD habitual	9.7%	46.0%	24.8%	19.5%	100.0%
	% Experiencia docente	47.8%	41.9%	31.8%	40.0%	39.0%
Si, más de 300 min/sem	Recuento	2	14	15	5	36
	% AFD habitual	5.6%	38.9%	41.7%	13.9%	100.0%
	% Experiencia docente	8.7%	11.3%	17.0%	9.1%	12.4%
Total	Recuento	23	124	88	55	290
	% AFD habitual	7.9%	42.8%	30.3%	19.0%	100.0%
	% Experiencia docente	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.20. Edad de inicio en la AFD en función de la experiencia docente ($p=.054$)

Edad de inicio en la AFD (años)		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
De los 19 en adelante	Recuento	4	18	17	11	50
	% Edad de inicio AFD	8.00%	36.00%	34.00%	22.00%	100.00%
	% Experiencia docente	19.00%	15.10%	21.00%	20.80%	18.20%
Entre los 15 y los 18	Recuento	1	11	10	5	27
	% Edad de inicio AFD	3.70%	40.70%	37.00%	18.50%	100.00%
	% Experiencia docente	4.80%	9.20%	12.30%	9.40%	9.90%
Entre los 12 y los 15	Recuento	2	14	9	16	41
	% Edad de inicio AFD	4.90%	34.10%	22.00%	39.00%	100.00%
	% Experiencia docente	9.50%	11.80%	11.10%	30.20%	15.00%
Antes de los 12	Recuento	14	76	45	21	156
	% Edad de inicio AFD	9.00%	48.70%	28.80%	13.50%	100.00%
	% Experiencia docente	66.70%	63.90%	55.60%	39.60%	56.90%
Total	Recuento	21	119	81	53	274
	% Edad de inicio AFD	7.70%	43.40%	29.60%	19.30%	100.00%
	% Experiencia docente	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.21. Nivel máximo alcanzado en competición en función de la experiencia docente (p=.549)

Nivel máximo alcanzado en competición		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
Aficionado sin competición	Recuento	15	61	49	34	159
	% Competición	9.40%	38.40%	30.80%	21.40%	100.00%
	% Experiencia docente	71.40%	51.30%	60.50%	64.20%	58.00%
Aficionado con competición	Recuento	2	22	12	8	44
	% Competición	4.50%	50.00%	27.30%	18.20%	100.00%
	% Experiencia docente	9.50%	18.50%	14.80%	15.10%	16.10%
Amateur	Recuento	4	36	20	11	71
	% Competición	5.60%	50.70%	28.20%	15.50%	100.00%
	% Experiencia docente	19.00%	30.30%	24.70%	20.80%	25.90%
Total	Recuento	21	119	81	53	274
	% Competición	7.70%	43.40%	29.60%	19.30%	100.00%
	% Experiencia docente	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.22. Finalidad con la que se practica AFD en función de la experiencia docente (p=.102)

Finalidad con la que se practica AFD		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
Preservación de la salud	Recuento	13	66	54	38	171
	% Finalidad	7.60%	38.60%	31.60%	22.20%	100.00%
	% Experiencia docente	61.90%	55.50%	66.70%	71.70%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	8	48	26	11	93
	% Finalidad	8.60%	51.60%	28.00%	11.80%	100.00%
	% Experiencia docente	38.10%	40.30%	32.10%	20.80%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	0	5	1	4	10
	% Finalidad	0.00%	50.00%	10.00%	40.00%	100.00%
	% Experiencia docente	0.00%	4.20%	1.20%	7.50%	3.60%
Total	Recuento	21	119	81	53	274
	% Finalidad	7.70%	43.40%	29.60%	19.30%	100.00%
	% Experiencia docente	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.23. Ocupación del puesto de capitán en función de la experiencia docente (p=.653)

Capitán		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
No	Recuento	16	90	66	36	208
	% Capitán	7.7%	43.3%	31.7%	17.3%	100.0%
	% Experiencia docente	69.6%	72.6%	75.0%	65.5%	71.7%
Si	Recuento	7	34	22	19	82
	% Capitán	8.5%	41.5%	26.8%	23.2%	100.0%
	% Experiencia docente	30.4%	27.4%	25.0%	34.5%	28.3%
Total	Recuento	23	124	88	55	290
	% Capitán	7.9%	42.8%	30.3%	19.0%	100.0%
	% Experiencia docente	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.24. Ocupación del puesto de entrenador en función de la experiencia docente (p=.667)

Entrenador		Experiencia docente (años)				Total
		De 5 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 30	
No	Recuento	16	96	70	40	222
	% Entrenador	7.2%	43.2%	31.5%	18.0%	100.0%
	% Experiencia docente	69.6%	77.4%	79.5%	72.7%	76.6%
Si	Recuento	7	28	18	15	68
	% Entrenador	10.3%	41.2%	26.5%	22.1%	100.0%
	% Experiencia docente	30.4%	22.6%	20.5%	27.3%	23.4%
Total	Recuento	23	124	88	55	290
	% Entrenador	7.9%	42.8%	30.3%	19.0%	100.0%
	% Experiencia docente	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.25. Práctica de AFD en función de la titulación ($p=.729$)

Práctica de AFD	Titulación						
	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	Total	
No	Recuento	9	7	0	0	0	16
	% Práctica AFD	56.30%	43.80%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
	% Titulación	7.30%	4.80%	0.00%	0.00%	0.00%	5.50%
Si	Recuento	115	139	4	13	3	274
	% Práctica AFD	42.00%	50.70%	1.50%	4.70%	1.10%	100.00%
	% Titulación	92.70%	95.20%	100.00%	100.00%	100.00%	94.50%
Total	Recuento	124	146	4	13	3	290
	% Práctica AFD	42.80%	50.30%	1.40%	4.50%	1.00%	100.00%
	% Titulación	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.26. Práctica habitual de AFD en función de la titulación ($p=.918$)

Práctica de AFD habitual	Titulación						
	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	Total	
No	Recuento	28	33	0	2	0	63
	% AFD habitual	44.4%	52.4%	0.0%	3.2%	0.0%	100.0%
	% Titulación	22.6%	22.6%	0.0%	15.4%	0.0%	21.7%
Si, menos de 150 min/sem	Recuento	35	37	1	4	1	78
	% AFD habitual	44.9%	47.4%	1.3%	5.1%	1.3%	100.0%
	% Titulación	28.2%	25.3%	25.0%	30.8%	33.3%	26.9%
Si, entre 150 y 300 min/sem	Recuento	44	58	3	6	2	113
	% AFD habitual	38.9%	51.3%	2.7%	5.3%	1.8%	100.0%
	% Titulación	35.5%	39.7%	75.0%	46.2%	66.7%	39.0%
Si, más de 300 min/sem	Recuento	17	18	0	1	0	36
	% AFD habitual	47.2%	50.0%	0.0%	2.8%	0.0%	100.0%
	% Titulación	13.7%	12.3%	0.0%	7.7%	0.0%	12.4%
Total	Recuento	124	146	4	13	3	290
	% AFD habitual	42.8%	50.3%	1.4%	4.5%	1.0%	100.0%
	% Titulación	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.27. Edad de inicio en la AFD en función de la titulación ($p=.143$)

Edad de inicio en la AFD (años)	Titulación						
	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	Total	
De los 19 en adelante	Recuento	26	23	0	1	0	50
	% Edad inicio	52.00%	46.00%	0.00%	2.00%	0.00%	100.00%
	% Titulación	22.60%	16.50%	0.00%	7.70%	0.00%	18.20%
Entre los 15 y los 18	Recuento	7	18	2	0	0	27
	% Edad inicio	25.90%	66.70%	7.40%	0.00%	0.00%	100.00%
	% Titulación	6.10%	12.90%	50.00%	0.00%	0.00%	9.90%
Entre los 12 y los 15	Recuento	16	22	0	2	1	41
	% Edad inicio	39.00%	53.70%	0.00%	4.90%	2.40%	100.00%
	% Titulación	13.90%	15.80%	0.00%	15.40%	33.30%	15.00%
Antes de los 12	Recuento	66	76	2	10	2	156
	% Edad inicio	42.30%	48.70%	1.30%	6.40%	1.30%	100.00%
	% Titulación	57.40%	54.70%	50.00%	76.90%	66.70%	56.90%
Total	Recuento	115	139	4	13	3	274
	% Edad inicio	42.00%	50.70%	1.50%	4.70%	1.10%	100.00%
	% Titulación	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.28. Tipo de AFD en función de la titulación (p=.143)

Tipo de AFD		Titulación					Total
		Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	
Individual	Recuento	51	62	1	3	0	117
	% Tipo de AFD	43.60%	53.00%	0.90%	2.60%	0.00%	100.00%
	% Titulación	44.30%	44.60%	25.00%	23.10%	0.00%	42.70%
Equipo	Recuento	17	23	0	3	2	45
	% Tipo de AFD	37.80%	51.10%	0.00%	6.70%	4.40%	100.00%
	% Titulación	14.80%	16.50%	0.00%	23.10%	66.70%	16.40%
Ambos	Recuento	47	54	3	7	1	112
	% Tipo de AFD	42.00%	48.20%	2.70%	6.30%	0.90%	100.00%
	% Titulación	40.90%	38.80%	75.00%	53.80%	33.30%	40.90%
Total	Recuento	115	139	4	13	3	274
	% Tipo de AFD	42.00%	50.70%	1.50%	4.70%	1.10%	100.00%
	% Titulación	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.29. Finalidad con la que se practica AFD en función de la titulación (p=.956)

Finalidad con la que se practica AFD		Titulación					Total
		Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	
Preservación de la salud	Recuento	67	91	3	8	2	171
	% Finalidad	39.20%	53.20%	1.80%	4.70%	1.20%	100.00%
	% Titulación	58.30%	65.50%	75.00%	61.50%	66.70%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	44	43	1	4	1	93
	% Finalidad	47.30%	46.20%	1.10%	4.30%	1.10%	100.00%
	% Titulación	38.30%	30.90%	25.00%	30.80%	33.30%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	4	5	0	1	0	10
	% Finalidad	40.00%	50.00%	0.00%	10.00%	0.00%	100.00%
	% Titulación	3.50%	3.60%	0.00%	7.70%	0.00%	3.60%
Total	Recuento	115	139	4	13	3	274
	% Competición	42.00%	50.70%	1.50%	4.70%	1.10%	100.00%
	% Titulación	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.30. Ocupación del puesto de capitán en función de la titulación (p=.996)

Capitán		Titulación					Total
		Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	
No	Recuento	88	106	3	9	2	208
	% Capitán	42.3%	51.0%	1.4%	4.3%	1.0%	100.0%
	% Titulación	71.0%	72.6%	75.0%	69.2%	66.7%	71.7%
Si	Recuento	36	40	1	4	1	82
	% Capitán	43.9%	48.8%	1.2%	4.9%	1.2%	100.0%
	% Titulación	29.0%	27.4%	25.0%	30.8%	33.3%	28.3%
Total	Recuento	124	146	4	13	3	290
	% Capitán	42.8%	50.3%	1.4%	4.5%	1.0%	100.0%
	% Titulación	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.31. Ocupación del puesto de entrenador en función de la titulación (p=.517)

Entrenador		Titulación					Total
		Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	
No	Recuento	94	114	4	8	2	222
	% Entrenador	42.3%	51.4%	1.8%	3.6%	0.9%	100.0%
	% Titulación	75.8%	78.1%	100.0%	61.5%	66.7%	76.6%
Si	Recuento	30	32	0	5	1	68
	% Entrenador	44.1%	47.1%	0.0%	7.4%	1.5%	100.0%
	% Titulación	24.2%	21.9%	0.0%	38.5%	33.3%	23.4%
Total	Recuento	124	146	4	13	3	290
	% Entrenador	42.8%	50.3%	1.4%	4.5%	1.0%	100.0%
	% Titulación	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.32. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la titulación ($p=.407$)

Edad de inicio en la AFD (años)	Titulación						
	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Master	Doctorado	Total	
Nada	Recuento	22	29	1	0	0	52
	% Edad inicio	42.3%	55.8%	1.9%	0.0%	0.0%	100.0%
	% Titulación	17.7%	19.9%	25.0%	0.0%	0.0%	17.9%
Poco	Recuento	26	30	0	1	0	57
	% Edad inicio	45.6%	52.6%	0.0%	1.8%	0.0%	100.0%
	% Titulación	21.0%	20.5%	0.0%	7.7%	0.0%	19.7%
Suficiente	Recuento	27	29	1	3	1	61
	% Edad inicio	44.3%	47.5%	1.6%	4.9%	1.6%	100.0%
	% Titulación	21.8%	19.9%	25.0%	23.1%	33.3%	21.0%
Bastante	Recuento	33	38	0	7	2	80
	% Edad inicio	41.3%	47.5%	0.0%	8.8%	2.5%	100.0%
	% Titulación	26.6%	26.0%	0.0%	53.8%	66.7%	27.6%
Mucho	Recuento	16	20	2	2	0	40
	% Edad inicio	40.0%	50.0%	5.0%	5.0%	0.0%	100.0%
	% Titulación	12.9%	13.7%	50.0%	15.4%	0.0%	13.8%
Total	Recuento	124	146	4	13	3	290
	% Edad inicio	42.8%	50.3%	1.4%	4.5%	1.0%	100.0%
	% Titulación	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.33. Práctica de AFD en función de la experiencia en el cargo directivo ($p=.513$)

Práctica de AFD	Experiencia en el cargo directivo (años)					Total	
	Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16		
No	Recuento	5	8	2	0	1	16
	% Práctica AFD	31.30%	50.00%	12.50%	0.00%	6.30%	100.00%
	% Exp. Cargo	5.00%	8.50%	4.20%	0.00%	4.20%	5.50%
Si	Recuento	96	86	46	23	23	274
	% Práctica AFD	35.00%	31.40%	16.80%	8.40%	8.40%	100.00%
	% Exp. Cargo	95.00%	91.50%	95.80%	100.00%	95.80%	94.50%
Total	Recuento	101	94	48	23	24	290
	% Práctica AFD	34.80%	32.40%	16.60%	7.90%	8.30%	100.00%
	% Exp. Cargo	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.34. Práctica habitual de AFD en función de la experiencia en el cargo directivo ($p=.319$)

Práctica habitual de AFD	Experiencia en el cargo directivo (años)					Total	
	Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16		
No	Recuento	21	25	12	0	5	63
	% AFD habitual	33.3%	39.7%	19.0%	0.0%	7.9%	100.0%
	% Exp. Cargo	20.8%	26.6%	25.0%	0.0%	20.8%	21.7%
Si, menos de 150 min/sem	Recuento	27	26	12	5	8	78
	% AFD habitual	34.6%	33.3%	15.4%	6.4%	10.3%	100.0%
	% Exp. Cargo	26.7%	27.7%	25.0%	21.7%	33.3%	26.9%
Si, entre 150 y 300 min /sem	Recuento	44	30	17	14	8	113
	% AFD habitual	38.9%	26.5%	15.0%	12.4%	7.1%	100.0%
	% Exp. Cargo	43.6%	31.9%	35.4%	60.9%	33.3%	39.0%
Si, más de 300 min/sem	Recuento	9	13	7	4	3	36
	% AFD habitual	25.0%	36.1%	19.4%	11.1%	8.3%	100.0%
	% Exp. Cargo	8.9%	13.8%	14.6%	17.4%	12.5%	12.4%
Total	Recuento	101	94	48	23	24	290
	% AFD habitual	34.8%	32.4%	16.6%	7.9%	8.3%	100.0%
	% Exp. Cargo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.35. Edad de inicio en la AFD en función de la experiencia en el cargo directivo ($p=.164$)

Edad de inicio en la AFD		Experiencia en el cargo directivo (años)					Total
		Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16	
De los 19 en adelante	Recuento	15	19	12	1	3	50
	% Edad inicio	30.00%	38.00%	24.00%	2.00%	6.00%	100.00%
	% Exp. Cargo	15.60%	22.10%	26.10%	4.30%	13.00%	18.20%
Entre los 15 y los 18	Recuento	9	8	5	1	4	27
	% Edad inicio	33.30%	29.60%	18.50%	3.70%	14.80%	100.00%
	% Exp. Cargo	9.40%	9.30%	10.90%	4.30%	17.40%	9.90%
Entre los 12 y los 15	Recuento	13	11	4	8	5	41
	% Edad inicio	31.70%	26.80%	9.80%	19.50%	12.20%	100.00%
	% Exp. Cargo	13.50%	12.80%	8.70%	34.80%	21.70%	15.00%
Antes de los 12	Recuento	59	48	25	13	11	156
	% Edad inicio	37.80%	30.80%	16.00%	8.30%	7.10%	100.00%
	% Exp. Cargo	61.50%	55.80%	54.30%	56.50%	47.80%	56.90%
Total	Recuento	96	86	46	23	23	274
	% Edad inicio	35.00%	31.40%	16.80%	8.40%	8.40%	100.00%
	% Exp. Cargo	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.36. Nivel alcanzado en competición en función de la experiencia en el cargo directivo ($p=.062$)

Nivel alcanzado en competición		Experiencia en el cargo directivo (años)					Total
		Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16	
Aficionado sin competición	Recuento	64	44	31	8	12	159
	% Tipo AFD	40.30%	27.70%	19.50%	5.00%	7.50%	100.00%
	% Exp. Cargo	66.70%	51.20%	67.40%	34.80%	52.20%	58.00%
Aficionado con competición	Recuento	11	17	4	8	4	44
	% Tipo AFD	25.00%	38.60%	9.10%	18.20%	9.10%	100.00%
	% Exp. Cargo	11.50%	19.80%	8.70%	34.80%	17.40%	16.10%
Amateur	Recuento	21	25	11	7	7	71
	% Tipo AFD	29.60%	35.20%	15.50%	9.90%	9.90%	100.00%
	% Exp. Cargo	21.90%	29.10%	23.90%	30.40%	30.40%	25.90%
Total	Recuento	96	86	46	23	23	274
	% Tipo AFD	35.00%	31.40%	16.80%	8.40%	8.40%	100.00%
	% Exp. Cargo	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.37. Finalidad con la que se practica AFD en función de la experiencia en el cargo directivo ($p=.264$)

Finalidad con la que se practica AFD		Experiencia en el cargo directivo (años)					Total
		Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16	
Preservación de la salud	Recuento	59	53	29	17	13	171
	% Finalidad	34.50%	31.00%	17.00%	9.90%	7.60%	100.00%
	% Exp. Cargo	61.50%	61.60%	63.00%	73.90%	56.50%	62.40%
Ocupación del tiempo libre	Recuento	36	29	15	6	7	93
	% Finalidad	38.70%	31.20%	16.10%	6.50%	7.50%	100.00%
	% Exp. Cargo	37.50%	33.70%	32.60%	26.10%	30.40%	33.90%
Competición deportiva	Recuento	1	4	2	0	3	10
	% Finalidad	10.00%	40.00%	20.00%	0.00%	30.00%	100.00%
	% Exp. Cargo	1.00%	4.70%	4.30%	0.00%	13.00%	3.60%
Total	Recuento	96	86	46	23	23	274
	% Finalidad	35.00%	31.40%	16.80%	8.40%	8.40%	100.00%
	% Exp. Cargo	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla A.12.38. Ocupación del puesto de capitán en función de la experiencia en el cargo directivo (p=.744)

Capitán	Experiencia en el cargo directivo (años)					Total	
	Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16		
No	Recuento	75	69	34	15	15	208
	% Capitán	36.1%	33.2%	16.3%	7.2%	7.2%	100.0%
	% Exp. Cargo	74.3%	73.4%	70.8%	65.2%	62.5%	71.7%
Si	Recuento	26	25	14	8	9	82
	% Capitán	31.7%	30.5%	17.1%	9.8%	11.0%	100.0%
	% Exp. Cargo	25.7%	26.6%	29.2%	34.8%	37.5%	28.3%
Total	Recuento	101	94	48	23	24	290
	% Capitán	34.8%	32.4%	16.6%	7.9%	8.3%	100.0%
	% Exp. Cargo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.39. Ocupación del puesto de entrenador en función de la experiencia en el cargo directivo (p=.208)

Entrenador	Experiencia en el cargo directivo (años)					Total	
	Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16		
No	Recuento	79	75	37	13	18	222
	% Entrenador	35.6%	33.8%	16.7%	5.9%	8.1%	100.0%
	% Exp. Cargo	78.2%	79.8%	77.1%	56.5%	75.0%	76.6%
Si	Recuento	22	19	11	10	6	68
	% Entrenador	32.4%	27.9%	16.2%	14.7%	8.8%	100.0%
	% Exp. Cargo	21.8%	20.2%	22.9%	43.5%	25.0%	23.4%
Total	Recuento	101	94	48	23	24	290
	% Entrenador	34.8%	32.4%	16.6%	7.9%	8.3%	100.0%
	% Exp. Cargo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla A.12.40. Autopercepción de la influencia de la AFD en el liderazgo educativo en función de la experiencia en el cargo directivo (p=.841)

Entrenador	Experiencia en el cargo directivo (años)					Total	
	Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16		
Nada	Recuento	25	15	7	1	4	52
	% Entrenador	48.1%	28.8%	13.5%	1.9%	7.7%	100.0%
	% Exp. Cargo	24.8%	16.0%	14.6%	4.3%	16.7%	17.9%
Poco	Recuento	20	18	10	4	5	57
	% Entrenador	35.1%	31.6%	17.5%	7.0%	8.8%	100.0%
	% Exp. Cargo	19.8%	19.1%	20.8%	17.4%	20.8%	19.7%
Suficiente	Recuento	17	20	12	6	6	61
	% Entrenador	27.9%	32.8%	19.7%	9.8%	9.8%	100.0%
	% Exp. Cargo	16.8%	21.3%	25.0%	26.1%	25.0%	21.0%
Bastante	Recuento	28	28	10	8	6	80
	% Entrenador	35.0%	35.0%	12.5%	10.0%	7.5%	100.0%
	% Exp. Cargo	27.7%	29.8%	20.8%	34.8%	25.0%	27.6%
Mucho	Recuento	11	13	9	4	3	40
	% Entrenador	27.5%	32.5%	22.5%	10.0%	7.5%	100.0%
	% Exp. Cargo	10.9%	13.8%	18.8%	17.4%	12.5%	13.8%
Total	Recuento	101	94	48	23	24	290
	% Entrenador	34.8%	32.4%	16.6%	7.9%	8.3%	100.0%
	% Exp. Cargo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%