



Escuela Internacional de Doctorado

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis doctoral

**ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA COMO PRÁCTICA
EDUCATIVA Y PROMOTORA DE TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA, A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LA
RESILIENCIA Y EL LIDERAZGO EN DOCENTES Y ALUMNOS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE IMBABURA (ECUADOR)**

Autor: Alex Galeano Terán

Directores: Dra. D^a. Presentación Ángeles Caballero García

Dr. D. Bruno García Tardón

Tutora: Dra. D^a. Presentación Ángeles Caballero García

Madrid, febrero de 2026



Escuela Internacional de Doctorado

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación


ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA COMO PRÁCTICA EDUCATIVA Y PROMOTORA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA, A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA Y EL LIDERAZGO EN DOCENTES Y ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE IMBABURA (ECUADOR)

Tesis que presenta D. Alex Galeano Terán para optar al grado de doctor, realizada bajo la dirección de la Dra. Dña. Presentación Ángeles Caballero García y el Dr. D. Bruno García Tardón, y tutorizada por la Dra. Dña. Presentación Ángeles Caballero García

Madrid, febrero de 2026

DEDICATORIA

A mi valiente madre Elvia Susana, que aun en la oscuridad de su enfermedad encontró una frase de luz para quedarse eternamente en nuestras memorias:

“Mantengan encendida una luz, que siempre voy a volver”.  O. Guayasamín

Palabras que no descansarán solamente en un campo santo, sino que se transformarán en luz para quienes encuentren en esta tesis doctoral un sentido, un apoyo o un camino.

A mi compañera de vida, Andreíta, por su paciencia inquebrantable, su apoyo constante, por creer en mí en los momentos más difíciles; por ser mi pilar a lo largo de este proceso.

A mi princesa, Alessia Sofía, quien, al luchar por vivir, nos enseñó el significado más profundo de resiliencia, hoy lo repara todo con un beso, una caricia, un abrazo, un “amo, papá”. Ojalá que, cuando crezcas y leas estas palabras, te sientas orgullosa de mí, como yo lo estoy de ti.

A mi familia, por su acompañamiento permanente, su fortaleza silenciosa y su apoyo incondicional a lo largo de este proceso. De manera especial, por el cuidado constante y amoroso brindado a mi madre durante su etapa final, cuando requería atención permanente las 24 horas. Su entrega y generosidad hicieron posible que pudiera continuar con esta tesis en uno de los momentos más difíciles de mi vida.

A mí yo, de niño, a aquel que soñaba con ser científico, con comprender el mundo y aprender sin límites; a ese muchacho que, pese a las limitaciones y adversidades, nunca dejó de creer en que algún día todo cambiaría. Hoy, con esfuerzo propio, ese sueño comienza a tomar forma, y sé que estaría orgulloso del camino recorrido. Por haber soñado cuando todo parecía incierto, este trabajo es también para él.

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Camilo José Cela**, y de manera especial a la **Escuela Internacional de Doctorado**, y a los miembros de la Comisión de doctorado de la Facultad de Educación, por el respaldo institucional brindado para hacer posible la culminación de este trabajo.

A la Dra. **Presentación Caballero**, por su paciencia, por creer en mí, por ser mucho más que una asesora académica, ser una guía constante y una verdadera compañera en el camino de la ciencia. Su apoyo estuvo siempre presente, sin importar el día, la hora o el lugar; cuando el tiempo no existía, ella lo creaba. Con sabiduría, compromiso y una profunda empatía, supo orientarme con firmeza y sensibilidad hasta la culminación de esta tesis doctoral.

Al Dr. **Bruno García**, por acompañarme a lo largo de este extenso recorrido académico, compartiendo tanto los momentos de avance como aquellos de mayor dificultad, aportando su experiencia y criterio en este proceso.

Al Dr. **Alexander Constante**, por sus valiosas enseñanzas y su apoyo desinteresado en el ámbito estadístico, fundamental para la solidez de los análisis desarrollados en parte de esta investigación.

Al **Ministerio de Educación del Ecuador**, a la **Coordinación Zonal 1 de Educación** y a los **Distritos Educativos Antonio Ante–Otavalo, Ibarra–Pimampiro–Urcuquí y Cotacachi**, por las autorizaciones para los estudios y las facilidades brindadas para la aplicación de los instrumentos de liderazgo, resiliencia y práctica de actividad físico-deportiva, que hicieron posible el desarrollo del presente estudio.

A **los profesores expertos** que participaron en la validación del instrumento de elaboración propia, por su valiosa colaboración durante esta fase fundamental de la investigación.

Al **profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura** de los Décimos años de Educación Básica, por su valiosa participación, apertura y compromiso, sin los cuales esta tesis doctoral no habría podido concretarse.

Finalmente, a **los representantes legales y al alumnado** de décimo año de Educación General Básica de Imbabura por su valiosa participación en parte de este estudio.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	9
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	13
ÍNDICE ANEXOS	15
ACRÓNIMOS, SIGLAS Y ABREVIATURAS	17
RESUMEN	19
ABSTRACT	21
I. INTRODUCCIÓN	23
II. MARCO TEÓRICO.....	33
CAPÍTULO 1. ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA, HÁBITOS SALUDABLES E IDENTIDAD CULTURAL: BASES CONCEPTUALES, BENEFICIOS, Y RELEVANCIA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ECUATORIANO.....	35
1.1. Bases conceptuales de la actividad físico-deportiva.....	35
1.2. Beneficios de la práctica de actividad físico-deportiva	37
1.3. Práctica de actividad físico-deportiva en el contexto ecuatoriano: su importancia en la educación y formación integral.	39
1.3.1. Actividad físico-deportiva y deporte en Ecuador.....	39
1.3.2. Actividad físico-deportiva en el contexto de educación formal de Ecuador. 40	
1.3.3. Actividad físico-deportiva en la Educación secundaria en Ecuador	45
1.3.4. Actividad físico-deportiva en el profesorado y alumnado de Educación Secundaria	46
CAPÍTULO 2. RESILIENCIA Y PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA	51
2.1. Resiliencia y actividad físico-deportiva.....	51
2.2. Resiliencia del profesorado.....	54
2.3. Resiliencia del alumnado	55
2.4. Resiliencia docente y elección vocacional.....	57
2.5. Experiencias latinoamericanas y ecuatorianas sobre resiliencia a través del deporte	59
CAPÍTULO 3. LIDERAZGO Y PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA	61
3.1 Liderazgo en la práctica de actividad físico-deportiva	61

3.2. Liderazgo del profesorado	62
3.3. Liderazgo del alumnado.....	63
3.4. Liderazgo docente y elección vocacional	65
3.5. Experiencias latinoamericanas y ecuatorianas sobre liderazgo a través del deporte	66
III. ESTUDIO EMPÍRICO.....	69
CAPÍTULO 4. PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.	71
4.1. Preguntas de la investigación	71
4.1.1. Preguntas generales	71
4.1.2. Preguntas específicas.....	72
4.2. Objetivos de la investigación	76
4.2.1. Objetivo general	76
4.2.2. Objetivos específicos	76
4.3. Hipótesis	79
4.3.1. Hipótesis de la Aportación 1	79
4.3.2. Hipótesis de la Aportación 2	80
4.3.3. Hipótesis de la Aportación 3	80
4.3.4. Hipótesis de la Aportación 4	81
4.3.5. Hipótesis de la Aportación 5	82
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA	89
5.1. Enfoque y diseño de la investigación	89
5.2. Participantes.....	89
5.2.1. Muestra docente	89
5.2.2. Muestra de familias y estudiantes	90
5.3. Instrumentos.....	90
5.3.1. Escala de Resiliencia (CD-RISC)	90
5.3.2. Cuestionario de Liderazgo (MLQ 5X, versión corta)	91
5.3.3. Cuestionario de “Práctica de actividad físico-deportiva del profesorado” ...	91
5.3.4. Cuestionario de “Afinidad por el Bachillerato Técnico en Deportes”	91
5.3.5. Encuesta de Intereses y Preferencias de Aprendizaje (EIPA).....	92
5.4. Procedimiento de recogida de datos	92
5.5. Análisis de los datos	93
5.5.1. Análisis descriptivo	93
5.5.2. Análisis inferencial.....	95
5.5.3. Análisis predictivo	97

5.6. Software y versiones	98
5.7. Consideraciones éticas	99
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	101
6.1. Aportación 1 (Artículo). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador).....	101
6.2. Aportación 2 (Capítulo de libro). El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo	123
6.3. Aportación 3 (Artículo pendiente de evaluación). Impacto de la actividad-físico deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión.....	143
6.4. Aportación 4 (Capítulo de libro). Innovación educativa: Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador	171
6.5. Aportación 5 (Capítulo de libro). Resiliencia docente y vocación adolescente: análisis de la elección del BT-AFDR en Imbabura (Ecuador).	191
IV. PARTE FINAL.....	219
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	221
7.1. Discusión	221
7.1.1. Aportación 1	221
7.1.2. Aportación 2	223
7.1.3. Aportación 3	225
7.1.4. Aportación 4	227
7.1.5. Aportación 5	227
7.2. Conclusiones	229
7.2.1. Aportación 1	229
7.2.2. Aportación 2	230
7.2.3. Aportación 3	231
7.2.4. Aportación 4	231
7.2.5. Aportación 5	232
CAPÍTULO 8. IMPLICACIONES PRÁCTICAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	233
8.1. Implicaciones prácticas	233
8.1.1. Aportación 1	233
8.1.2. Aportación 2	234
8.1.3. Aportación 3	236
8.1.4. Aportación 4	238
8.1.5. Aportación 5	239

8.2. Limitaciones y prospectiva	241
8.2.1. Aportaciones 1-3	241
8.2.2. Aportaciones 4-5	243
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
VI. ANEXOS	301
Anexo 1. Cuestionario ad hoc de práctica de actividad físico-deportiva del profesorado	303
Anexo 2. Documento de validación interjueces del cuestionario diseñado <i>ad hoc</i> de práctica de actividad físico-deportiva del profesorado	309
Anexo 3. Cuestionario de Afinidad por el Bachillerato Técnico en Deportes-Familias	335
Anexo 4. Cuestionario de Afinidad por el Bachillerato Técnico en Deportes-Alumnos	337
Anexo 5. Encuesta de Intereses y Preferencias de Aprendizaje (EIPA) MINEDUC	339
Anexo 6. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el la Zona 1 Educación del Ministerio de Educación del Ecuador	341
Anexo 7. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Ibarra-Pimampiro-Urcuquí 10D-01 Educación	343
Anexo 8. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Antonio Ante-Otavalo 10D-02 Educación.....	345
Anexo 9. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Cotacachi 10D-03 Educación	347
Anexo 10. Autorización para el uso de los datos de la creación del (BT-PRD) Rector de la Unidad Educativas Abelardo Moncayo	349
Anexo 11. Autorización para el uso de los datos de la actualización del (BT-PRD) al (BT-AFDR) Coordinación de la Red de Bachilleratos Técnicos del Distrito 10 D02 Antonio Ante-Otavalo-Educación	351

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas Marco teórico y metodológico

Tabla 1	44
Tabla 2	74
Tabla 3	83
Tabla 4	84
Tabla 5	85
Tabla 6	86
Tabla 7	87

Tablas: Aportación 1 (Artículo). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador)

Tabla 1	109
Tabla 2	109
Tabla 3	110

Tablas: Aportación 2 (Capítulo de Libro). El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo

Tabla 1	130
Tabla 2	133

Tablas: Aportación 3 (Artículo pendiente de evaluación). Impacto de la actividad-físico deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión

Tabla 1	151
Tabla 2	153
Tabla 3	154

Tablas: Aportación 4 (Capítulo de Libro). Actividad físico-deportiva y vocación adolescente para el Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador

Tabla 1	200
Tabla 2	201
Tabla 3	202
Tabla 4	203
Tabla 5	204
Tabla 6	205
Tabla 7	206
Tabla 8	207
Tabla 9	208
Tabla 10	209

Tablas: Aportación 5 (Capítulo de Libro). Innovación educativa: Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador

Tabla 1	177
Tabla 2	177
Tabla 3	178
Tabla 4	178
Tabla 5	179
Tabla 6	180
Tabla 7	181
Tabla 8	182
Tabla 9	182
Tabla 10	183
Tabla 11	184
Tabla 12	184
Tabla 13	185
Tabla 14	185

Figuras: Aportación 1 (Artículo). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador).

Figura 1	111
Figura 2	111
Figura 3	112
Figura 4	113

Figuras: Aportación 2 (Capítulo de Libro). El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo

Figura 1	133
----------------	-----

Figuras: Aportación 3 (Artículo pendiente de evaluación). Impacto de la actividad-físico deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión

Figura 1	155
Figura 2	156
Figura 3	157
Figura 4	158

ÍNDICE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario ad hoc de práctica de actividad físico-deportiva del profesorado	303
Anexo 2. Documento de validación interjueces del cuestionario diseñado ad hoc de práctica de actividad físico-deportiva del profesorado.....	309
Anexo 3. Cuestionario de Afinidad por el Bachillerato Técnico en Deportes-Familias	335
Anexo 4. Cuestionario de Afinidad por el Bachillerato Técnico en Deportes-Alumnos	337
Anexo 5. Encuesta de Intereses y Preferencias de Aprendizaje (EIPA) MINEDUC...	339
Anexo 6. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el la Zona 1 Educación del Ministerio de Educación del Ecuador.....	341
Anexo 7. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Ibarra-Pimampiro-Urcuquí 10D-01 Educación.....	343
Anexo 8. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Antonio Ante-Otavalo 10D-02 Educación	345
Anexo 9. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Cotacachi 10D-03 Educación	347
Anexo 10. Autorización para el uso de los datos de la creación del (BT-PRD) Rector de la Unidad Educativas Abelardo Moncayo	349
Anexo 11. Autorización para el uso de los datos de la actualización del (BT-PRD) al (BT-AFDR) Coordinación de la Red de Bachilleratos Técnicos del Distrito 10 D02 Antonio Ante-Otavalo-Educación	351

ACRÓNIMOS, SIGLAS Y ABREVIATURAS

Acrónimo	Significado
CART	Classification and Regression Trees
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MINEDEC	Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (Ecuador)
REIFOP	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado
RGPD	Reglamento General de Protección de Datos
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,

Siglas	Significado
BT	Bachillerato Técnico
BT-AFDR	Bachillerato Técnico en Actividad Física Deportes y Recreación
BT-PRD	Bachillerato Técnico Promotor en Recreación y Deportes
CD-RISC	Escala de Resiliencia de Connor-Davidson
EGB	Educación General Básica
EGBS	Educación General Básica Superior
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
MINEDEC	Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (Ecuador)
MLQ 5X	Multifactor Leadership Questionnaire
ODS 3	Objetivos de Desarrollo Sostenible salud y bienestar
ODS 4	Objetivos de Desarrollo Sostenible educación de calidad
ODS 5	Objetivos de Desarrollo Sostenible igualdad de género
ODS 8	Objetivos de Desarrollo Sostenible trabajo decente y crecimiento económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
SJR	SCImago Journal Rank
SPI	Scholarly Publishers Indicators
UCJC	Universidad Camilo José Cela

Abreviatura	Significado
Ap.	Aportación 1, 2, 3, 4, 5

RESUMEN

La actividad físico-deportiva se perfila como eje estratégico para una secundaria más saludable, inclusiva y orientada al desarrollo integral. En Imbabura (Ecuador) persisten retos vinculados al sedentarismo, la equidad de género en la práctica, las demandas socioemocionales del profesorado y la orientación vocacional del alumnado. En este escenario, la resiliencia y el liderazgo docente se consolidan como competencias clave para generar climas de aprendizaje inclusivos, servir de modelos de referencia y mejorar el bienestar institucional. Esta tesis por compendio integra cinco aportaciones (A): (A1–A3) analizan la relación entre actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo del profesorado de secundaria de Imbabura; (A4–A5) exploran la afinidad e interés vocacional del alumnado y de sus familias por el Bachillerato Técnico en Actividad Física, Deportes y Recreación (BT-AFDR) y valoran su viabilidad como respuesta formativa situada. Metodológicamente, se adopta un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal. En A1–A3 participó una muestra representativa de 878 docentes de Educación General Básica y Bachillerato mediante muestreo aleatorio por conglomerados en los distritos Ibarra–Pimampiro–Urququí, Antonio Ante–Otavalo y Cotacachi. En A4–A5 se encuestaron 661 estudiantes de 10.º de EGBS y familias del distrito 10D02 a través de muestreo no probabilístico intencional. Se emplearon instrumentos validados: CD-RISC (resiliencia), MLQ 5X (liderazgo); cuestionarios ad hoc (práctica de actividad físico-deportiva y afinidad/elección del BT-AFDR) y EIPA (intereses y preferencias de aprendizaje). El análisis combinó estadística descriptiva e inferencial con modelos predictivos mediante árboles de decisión, observando criterios éticos. En A1–A3, el profesorado muestra un perfil de resiliencia alto (autoeficacia, tenacidad y control bajo presión) y un liderazgo predominantemente transformacional, seguido del transaccional, con baja presencia del estilo correctivo-evitador. La práctica de actividad físico-deportiva habitual se asocia a puntuaciones significativamente mayores en resiliencia y liderazgo transformacional y transaccional. Los árboles de decisión identifican como predictores principales las horas/semanales de actividad, la frecuencia de práctica y la participación en ecuavóley: los perfiles más resilientes combinan práctica regular y sostenida con duraciones moderadas, mientras que los de mayor liderazgo integran alta frecuencia con duración equilibrada. En A4–A5, el alumnado muestra alta afinidad por Educación Física e interés consistente por el BT-AFDR; la demanda supera el mínimo requerido para su apertura. Las motivaciones

son principalmente intrínsecas y pragmáticas (intereses personales, desarrollo de habilidades aplicables y proyección laboral). Las familias respaldan el BT-AFDR por su potencial para reducir la deserción, mejorar la empleabilidad y alinear el currículo con las aptitudes del estudiantado y los activos socioculturales del territorio -incluida la práctica de deportes tradicionales como el ecuavóley-, con matices por género y cantón, que justifican enfoques sensibles al contexto y al género. En conjunto, los resultados confirman la interrelación entre actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo docente, con implicaciones prácticas para integrar el movimiento como eje transversal, promover el autocuidado y el liderazgo transformacional, consolidar el BT-AFDR con equidad y emplear perfiles predictivos para el bienestar institucional. Estas evidencias se alinean con la Agenda 2030 (ODS 3-5, 8), y respaldan la actividad físico-deportiva como motor para itinerarios formativos pertinentes y sostenibles.

Palabras clave: Educación física; Resiliencia; Liderazgo educativo; Cambio educativo; Educación secundaria.

ABSTRACT

Physical and sports activity is emerging as a strategic axis for a healthier, more inclusive form of secondary education oriented towards holistic development. In Imbabura (Ecuador), persistent challenges remain related to sedentary lifestyles, gender equity in participation, the socio-emotional demands placed on teachers, and students' vocational guidance. Within this context, teacher resilience and leadership are consolidated as key competencies for fostering inclusive learning climates, acting as role models, and enhancing institutional wellbeing.

This thesis by compendium integrates five contributions (A): (A1–A3) analyse the relationship between physical and sports activity, resilience, and leadership among secondary school teachers in Imbabura; (A4–A5) explore students' and families' affinity for and vocational interest in the Technical Baccalaureate in Physical Activity, Sport and Recreation (BT AFDR), and assess its viability as a context-based educational response. Methodologically, a quantitative, non-experimental, cross-sectional approach was adopted. In A1–A3, a representative sample of 878 teachers from General Basic Education and Baccalaureate participated, selected through cluster random sampling in the districts of Ibarra–Pimampiro–Urcuquí, Antonio Ante–Otavalo, and Cotacachi. In A4–A5, 661 Year 10 EGBS students and their families from district 10D02 were surveyed using purposive non-probability sampling.

Validated instruments were employed: CD-RISC (resilience), MLQ 5X (leadership); ad hoc questionnaires (physical and sports activity practice and affinity/choice of the BT AFDR); and EIPA (learning interests and preferences). The analysis combined descriptive and inferential statistics with predictive models using decision trees, in accordance with ethical criteria.

In A1–A3, teachers exhibit a high resilience profile (self-efficacy, tenacity, and control under pressure) and predominantly transformational leadership, followed by transactional leadership, with a low presence of avoidant–corrective styles. Regular engagement in physical and sports activity is associated with significantly higher scores in resilience and transformational and transactional leadership. Decision trees identify weekly hours of activity, frequency of practice, and participation in *ecuavóley* as the main predictors: the most resilient profiles combine regular and sustained practice with moderate duration, while the highest leadership levels integrate high frequency with balanced duration.

In A4–A5, students show a high affinity for Physical Education and consistent interest in the BT AFDR; demand exceeds the minimum required for its implementation. Motivations are mainly intrinsic and pragmatic (personal interests, development of transferable skills, and employment prospects). Families support the BT AFDR due to its potential to reduce dropout rates, improve employability, and align the curriculum with students' aptitudes and the socio-cultural assets of the territory—including the practice of traditional sports such as ecuavóley—with variations by gender and canton that justify context- and gender-sensitive approaches.

Overall, the findings confirm the interrelationship between physical and sports activity, resilience, and teacher leadership, with practical implications for integrating movement as a cross-cutting axis, promoting self-care and transformational leadership, consolidating the BT AFDR with equity, and using predictive profiles to enhance institutional wellbeing. This evidence aligns with the 2030 Agenda (SDGs 3–5, 8) and supports physical and sports activity as a driver of relevant and sustainable educational pathways.

Key words: Physical Education; Resilience; Leadership; Educational Change; Secondary Education

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

La actividad físico-deportiva ha ido consolidándose, a nivel internacional y nacional, como un elemento clave para la promoción de la salud, el bienestar y el desarrollo integral de las personas. Lejos de entenderse únicamente como una práctica orientada al rendimiento o a la condición física, hoy se reconoce su valor educativo, social y formativo, especialmente cuando se integra de manera sistemática en los contextos escolares (Castillo et al., 2021).

Desde una perspectiva educativa, la práctica de actividad físico-deportiva constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje experiencial, en el que el cuerpo se convierte en un mediador del conocimiento y de la construcción de sentido. El movimiento corporal permite articular dimensiones biológicas, emocionales y sociales, favoreciendo procesos de aprendizaje más significativos y duraderos. En este marco, la Educación Física y las actividades deportivas escolares contribuyen no solo a la adquisición de habilidades motrices, sino también al desarrollo de valores, actitudes y competencias esenciales para la vida (García y Llopis, 2011; Rosales et al., 2017).

En la educación secundaria, esta función cobra una relevancia especial. La adolescencia es una etapa marcada por cambios físicos, emocionales y sociales intensos, en la que el alumnado necesita espacios educativos que favorezcan la autorregulación emocional, la construcción de la identidad y la convivencia. La práctica de actividad físico-deportiva, cuando se orienta pedagógicamente, actúa como un recurso que promueve la autoestima, el sentido de pertenencia y la participación activa en la comunidad educativa (Anzules et al., 2025; Merino y García, 2024).

En los contextos educativos actuales, caracterizados por la complejidad social, la diversidad del alumnado y las crecientes demandas emocionales, el liderazgo docente se consolida como una competencia esencial. Desde enfoques contemporáneos, el liderazgo no se reduce a una posición jerárquica, sino que se concibe como una capacidad relacional orientada a la influencia positiva, la motivación y la construcción de climas escolares saludables (Bass y Avolio, 2000; Contreras, 2016). Un docente con liderazgo no solo transmite conocimientos, sino que actúa como referente emocional, modelo de conducta y agente de cohesión dentro de la comunidad educativa (Silva e Imbert, 2024). Estas

competencias son determinantes para la calidad educativa y el funcionamiento de las instituciones escolares.

De otro lado, la resiliencia se entiende como un proceso dinámico que permite afrontar la adversidad, adaptarse a los cambios y reconstruirse de manera positiva ante situaciones de dificultad (Connor y Davidson, 2003; Uriarte, 2005). En el contexto educativo, esta competencia se ha convertido en un recurso clave tanto para docentes como para estudiantes. Diversas investigaciones han evidenciado que el estrés laboral, la sobrecarga administrativa y las demandas emocionales afectan significativamente al compromiso y la motivación del profesorado, especialmente en la educación secundaria (Vera y Gabari, 2019; Bahena, 2025). Por ello, la resiliencia docente se presenta como una competencia profesional esencial para sostener la vocación y prevenir el desgaste emocional.

La literatura científica ha evidenciado que la práctica de actividad físico-deportiva ofrece un entorno especialmente favorable para el desarrollo de la resiliencia. El deporte expone a las personas a experiencias de esfuerzo, superación, error y cooperación, que fortalecen la tolerancia a la frustración, la perseverancia y la autorregulación. Estas experiencias, vividas de forma continuada, se transfieren al ámbito académico y profesional, favoreciendo un afrontamiento más adaptativo de los retos cotidianos (Melguizo et al., 2022; Muñoz, 2022).

Asimismo, la actividad físico-deportiva se vincula estrechamente con el desarrollo del liderazgo educativo. El deporte contribuye al desarrollo de competencias asociadas al liderazgo transformacional, como la toma de decisiones, la comunicación, la empatía y el trabajo cooperativo (Gavilanes et al., 2024). Además, el ejercicio regular mejora la regulación emocional, reduce la ansiedad y favorece la percepción de autoeficacia profesional, lo que impacta directamente en la resiliencia (Extremera et al., 2025; Guerrero et al., 2024). Los docentes físicamente activos tienden a mostrar estilos de liderazgo más cooperativos y motivadores, repercutiendo positivamente en el clima escolar y en la relación con el alumnado (Machuca et al., 2023).

Comprender cómo la práctica de actividad físico-deportiva contribuye al desarrollo simultáneo de liderazgo y resiliencia en el profesorado de secundaria es una línea de investigación prioritaria, dado que estas competencias inciden en la motivación, el compromiso y la calidad de los procesos educativos.

En el contexto ecuatoriano, la promoción de la actividad físico-deportiva cuenta con un sólido respaldo normativo que reconoce el deporte y la Educación Física como derechos fundamentales vinculados al bienestar y al desarrollo humano (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Ley del Deporte, Educación Física y Recreación, 2015). En esta línea, el Ministerio de Educación del Ecuador ha incorporado la actividad física como eje transversal del currículo nacional, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 3 y el ODS 4 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025a; UNESCO, 2023).

Sin embargo, la evidencia empírica revela importantes brechas en la implementación efectiva de estas políticas, especialmente en el nivel de educación secundaria. Persisten problemáticas como el sedentarismo, la desmotivación estudiantil, el estrés docente y la escasa integración de la actividad física en la cultura escolar (Mosquera et al., 2021). Estas carencias inciden también en la forma en que el alumnado construye sus intereses, expectativas y decisiones vocacionales, particularmente en relación con especialidades formativas vinculadas al ámbito deportivo (Desiderio et al., 2021).

En la provincia de Imbabura, estas dificultades se ven agravadas por factores socioculturales, territoriales y estructurales propios del contexto. Estudios recientes en esta región subrayan la necesidad de fortalecer estrategias educativas que integren la práctica de actividad físico-deportiva como medio para promover resiliencia, liderazgo y bienestar tanto en docentes como en estudiantes (Caballero et al., 2024). Por ello, la figura del profesorado adquiere un papel clave como referente educativo y vocacional, influyendo de manera significativa en la percepción que el alumnado tiene del deporte como ámbito formativo y profesional (Guerrero et al., 2024).

Las actitudes, valores y estilos de liderazgo que los docentes transmiten influyen en la percepción que los estudiantes tienen sobre la actividad física como herramienta para el desarrollo personal y social. Un profesorado que promueve la práctica de actividad físico-deportiva desde una perspectiva formativa contribuye a que los estudiantes la conciban como un espacio para fortalecer competencias transversales, entre ellas el liderazgo y la resiliencia, esenciales para su futuro académico y profesional.

Por ello, comprender también cómo estas competencias se desarrollan en los docentes y cómo impactan en la motivación del alumnado hacia la actividad físico-deportiva resulta clave para diseñar estrategias educativas que potencien la elección vocacional en ámbitos

relacionados con el deporte y la salud, favoreciendo perfiles más resilientes y con capacidad de liderazgo. Las publicaciones que conforman esta investigación se orientan precisamente a aportar evidencia empírica y contextualizada para fortalecer el bienestar docente y la calidad educativa.

El propósito general de esta tesis doctoral ha sido analizar el impacto de la actividad físico-deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria, así como su influencia en los procesos formativos del alumnado y en la dinámica institucional de los centros educativos. Este análisis se amplía al estudio de la vocación adolescente y de la elección del Bachillerato Técnico en Actividad Física, Deportes y Recreación (BT-AFDR), entendida como una respuesta educativa pertinente a los intereses, motivaciones y afinidades del alumnado, y como una vía para articular bienestar, liderazgo y proyección formativa. Analizar esta realidad en el profesorado de secundaria se torna crucial para diseñar propuestas pedagógicas ajustadas a sus necesidades, así como para orientar itinerarios educativos coherentes que contribuyan a revitalizar la vocación docente, fortalecer la orientación vocacional del alumnado y avanzar hacia una educación más humana, integral y competencial.

La tesis se desarrolla bajo la modalidad de compendio de publicaciones, de acuerdo con la *Normativa para los Estudios de Doctorado de la Universidad Camilo José Cela* (UCJC) (procedimientos PC 001 y PC 005), en el marco de lo establecido por el Real Decreto 99/2011 y sus modificaciones. Esta normativa regula la presentación de tesis doctorales basadas en publicaciones científicas y establece los requisitos necesarios para evidenciar la capacidad investigadora del doctorando, debidamente justificados en el momento del depósito.

El procedimiento general exige la presentación del plan de investigación, los documentos de actividades del doctorando a lo largo de su plan formativo, la verificación de originalidad de la tesis mediante sistemas antiplagio, la difusión pública, y la evaluación favorable de la Comisión Académica antes de la defensa.

La modalidad por compendio, reconocida en esta normativa, permite integrar publicaciones científicas ajustadas a criterios CNEAI como parte sustancial del trabajo, garantizando la calidad científica y la transferencia de conocimiento que la UCJC demanda en sus programas de doctorado.

Con este fin, el trabajo que se presenta para la obtención del Grado de Doctor integra cinco aportaciones científicas (2 artículos y 3 capítulos de libro) que abordan, desde diferentes enfoques metodológicos, la relación entre práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia, liderazgo docente y vocación educativa en el contexto ecuatoriano.

Las publicaciones incluidas han sido sometidas a procesos de evaluación por pares y se encuentran publicadas en editoriales y revistas académicas que cumplen criterios de calidad, impacto e indexación reconocidos. Asimismo, presentan coherencia temática, continuidad metodológica y aportaciones originales al conocimiento científico, dando cumplimiento a los requisitos establecidos por la normativa de estudios de doctorado de la UCJC para la modalidad de tesis por compendio de publicaciones.

A continuación, se presenta el listado de artículos y capítulos que integran este trabajo, su impacto y referencia bibliográfica.

Aportación 1. Artículo publicado en: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, el 17-01-2024. Impacto: SJR: 0.35. Q1. JIF: 0.6. Q3 en educación, Q1 en Cultural Studies. JIF (2022) 1,6; JCI (2021) 0,72; JCI (2022) 0,68 Q2. Q2 Scopus (2022) citeScore 3,3; sjr 0,496; snip 0,842.

Referencia (APA):

Caballero García, P. A., Constante Amores, I. A., y Galeano Terán, A. S. (2024). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 167–183. <https://doi.org/10.6018/reifop.575951>

Aportación 2. Capítulo de libro publicado en: *DYKINSON*, con número de ISBN: 978-84-1170-861-6. Impacto: “Scholarly Publishers Indicators” SPI (2022): Clasificación general: ICEE= 758, posición 3. En Educación, ICEE= 85, posición 4.

Referencia (APA):

Caballero-García, P.A., Galeano Terán, A.S. y García Tardón, B. (2023). El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo. En M.M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, P. Molina Moreno, M.C. Pérez-Fuentes y S. Fernández Gea (Coords.). *Nuevas perspectivas de investigación en el ámbito escolar: Abordaje integral de variables psicológicas y educativas* (cap. 24, 291-304). Editorial Dykinson, SL

Aportación 3. Artículo en evaluación en: *Journal of Physical Education and Sport*. Impacto: SJR (2024): 0.379, h-index 39, Q3 en *Physical Therapy, Sports Therapy and Rehabilitation*; Q4 en *Sports Science*. Scopus: Impact Score (2024) 1.87; MIAR: ICDS ≈

10.5. CIRC: A, en Ciencias Sociales. FECYT/JCR/Clarivate (2025) 0.314, Q3 en *Physical Therapy, Sports Therapy and Rehabilitation*.

Referencia (APA):

Caballero García, P. A, Galeano Terán, A. S., y García Tardón, B. (2026, en evaluación). Impact of physical-sports activity on resilience and leadership among secondary school teachers in Imbabura (Ecuador): an analysis using decision trees. *Jornal of physical education and sport*. <https://efsupit.ro/>

Aportación 4. *Capítulo de libro publicado DYKINSON, con número de ISBN: 978-84-1177-078-1.* Impacto: “Scholarly Publishers Indicators” SPI (2022): Clasificación general: ICEE= 758, posición 3. En Educación, ICEE= 85, posición 4.

Referencia (APA):

Galeano Terán, A.S. (2023). Innovación Educativa: Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador. En M. Valero Redondo, C. Méndez Domínguez y M. Díaz Rodríguez (Coords.). *Nuevos avances en educación: Metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y Educación física* (cap. 51, 912-933). Editorial Dykinson, SL.

Aportación 5. *Capítulo de libro publicado DYKINSON, con número de ISBN: 979-13-7006-498-3.* Impacto: “Scholarly Publishers Indicators” SPI (2022): Clasificación general: ICEE= 758, posición 3. En Educación, ICEE= 85, posición 4.

Referencia (APA):

Galeano Terán, A.S., Caballero García, P.A. y García Tardón, B. (2026). Resiliencia docente y vocación adolescente: análisis de la elección del Bachillerato Técnico en Actividad Física, Deportes y Recreación en Imbabura (Ecuador). En C. Filgueira Arias (Coord.). *Educación para la resiliencia, transformación y gestión del cambio: perspectivas, ética y sostenibilidad en contextos interdisciplinarios* (cap. 1, 13-43). Editorial Dykinson, SL.

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, el informe de tesis doctoral presentado se ha organizado en seis partes: Introducción, marco teórico, estudio empírico, parte final, referencias y anexos.

La introducción, expone la contextualización general del estudio, la justificación del tema y el propósito general de la investigación. Ofrece el marco inicial para comprender su relevancia y pertinencia, así como describe la modalidad adoptada -tesis por compendio de publicaciones- y su ajuste a la *Normativa para los Estudios de Doctorado de la Universidad Camilo José Cela* (PC-001 y PC-005) (UCJC, 2024).

El marco teórico de esta investigación se desarrolla a través de tres capítulos que permiten comprender de manera ordenada y progresiva las variables que sustentan el estudio: la actividad físico-deportiva, la resiliencia y el liderazgo en el ámbito educativo. El primer capítulo se centra en el análisis de la actividad físico-deportiva en la etapa de educación secundaria, prestando especial atención a su relación con la adquisición de hábitos saludables y con la construcción de la identidad personal y cultural del alumnado. En este apartado se revisan los principales conceptos teóricos y se describen los beneficios físicos, psicológicos y sociales asociados a la práctica regular de actividad física, contextualizando su importancia en el sistema educativo ecuatoriano. El segundo capítulo aborda la resiliencia desde una perspectiva educativa, examinando su significado y los modelos teóricos más relevantes. Asimismo, se analiza la relación entre la práctica de actividad físico-deportiva y el desarrollo de la resiliencia, poniendo de relieve el papel del ejercicio físico como un recurso que favorece la adaptación, el afrontamiento de dificultades y el bienestar emocional en contextos escolares. El tercer capítulo se dedica al estudio del liderazgo en el contexto educativo, con especial énfasis en el profesorado y en los procesos formativos que se desarrollan en la escuela. En este capítulo se revisan los principales enfoques sobre liderazgo educativo y se explora la contribución de la actividad físico-deportiva al desarrollo de habilidades de liderazgo, tanto en docentes como en estudiantes.

El estudio empírico comprende los capítulos 4, 5 y 6. El Capítulo 4 recoge las preguntas, los objetivos y las hipótesis de la investigación (generales y específicos, y por aportación). El Capítulo 5 describe el método, los participantes (diferenciando la muestra docente y la de familias y estudiantes), los instrumentos de medida (entre los que se incluyen escalas de resiliencia, cuestionarios sobre liderazgo educativo, práctica de actividad físico-deportiva, afinidad con el BT-AFDR e intereses y preferencias de aprendizaje), el procedimiento de recogida y el análisis estadísticos de los datos (descriptivo, inferencial y predictivo), el software utilizado y sus versiones, así como las consideraciones éticas que han guiado el desarrollo del estudio (por aportación). El Capítulo 6 presenta los resultados del estudio empírico, organizados en 5 aportaciones científicas en formato de artículos y capítulos de libro. Estas aportaciones abordan, desde distintas perspectivas, en el ámbito de la educación secundaria, la relación entre la práctica de actividad físico-deportiva y la resiliencia del profesorado; el impacto de la actividad físico-deportiva en

el liderazgo del profesorado; la relación entre la resiliencia docente y la vocación adolescente en el contexto del BT-AFDR.

La parte final está compuesta por los capítulos 7 y 8 y se orienta a la interpretación, síntesis y proyección de los resultados obtenidos en el estudio empírico. El capítulo 7 desarrolla la discusión crítica, y las conclusiones. Dentro de él se contrastan los resultados de las aportaciones con los de la literatura científica previa y se valora su contribución al conocimiento en el ámbito de la educación, el liderazgo educativo y la actividad físico-deportiva. Las conclusiones sintetizan las aportaciones más relevantes de la investigación y recogen, de forma estructurada, las ideas clave derivadas del análisis empírico. El capítulo 8, recoge las implicaciones prácticas del estudio, sus limitaciones y las líneas futuras de investigación. En este capítulo se destacan las principales aportaciones aplicadas de los resultados, orientadas a la mejora de la práctica educativa, la formación del profesorado y el diseño de intervenciones en contextos educativos y deportivos. A continuación, se exponen las limitaciones metodológicas y contextuales que permiten interpretar adecuadamente los resultados obtenidos. Finalmente, se plantean líneas futuras de investigación que abren nuevas posibilidades de profundización y continuidad del trabajo realizado.

El informe se cierra con las referencias bibliográficas que han fundamentado toda la investigación y los anexos, en los que se incluyen, materiales complementarios que apoyan y amplían la información presentada en el cuerpo del estudio.

II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA, HÁBITOS SALUDABLES E IDENTIDAD CULTURAL: BASES CONCEPTUALES, BENEFICIOS, Y RELEVANCIA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

Este capítulo se centra en la actividad físico-deportiva como una práctica educativa con sentido social, estrechamente relacionada con los hábitos de vida saludables, el bienestar y la identidad cultural. A lo largo de sus apartados, se clarifican los conceptos fundamentales que la definen, se analizan los beneficios que aporta al desarrollo personal y colectivo, y se sitúa su importancia en el contexto ecuatoriano. Finalmente, se profundiza en su incorporación a la educación formal y, de manera específica, en su papel dentro de la educación secundaria, destacando su valor como eje formativo que contribuye al desarrollo integral y responde a las realidades educativas y culturales del contexto ecuatoriano.

1.1. Bases conceptuales de la actividad físico-deportiva

La actividad físico-deportiva es entendida como el conjunto de ejercicios corporales voluntarios que las personas realizan con diferentes propósitos, tales como diversión, interacción social o el afrontamiento de retos personales (Barragán, 2023; Castillo et al., 2021). Además, pueden desarrollarse de manera planificada y estructurada o con un carácter recreativo, dependiendo del contexto y de los objetivos que las orientan (Anzules et al., 2025).

” La OMS define la actividad física como todo movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que requiere consumir energía. En la práctica, consiste en cualquier movimiento, realizado incluso durante el tiempo de ocio, que se efectúa para desplazarse a determinados lugares y desde ellos, para trabajar o para llevar a cabo las actividades domésticas” (Organización Mundial de la Salud, 2024, párr. 1).

Entre las diferentes modalidades de actividades físico-deportivas, está el deporte, una manifestación específica, caracterizada por la presencia de normas y reglas, que además de implicar acciones motrices, integra procesos cognitivos, incorporando una dimensión intelectual al movimiento (García Ferrando, 1990; Merchán, 2023; Parlebas, 2001; Torres et al., 2022). Mientras que la actividad física corresponde a una práctica motriz planificada con intencionalidad pedagógica, desarrollada en contextos formales y orientada al aprendizaje integral, mientras que la práctica recreativa comprende actividades motrices voluntarias y flexibles, centradas en el disfrute, la socialización y el

uso saludable del tiempo libre, sin objetivos competitivos (García Ferrando, 1986; García Solarte et al., 2017; Rosales et al., 2017).

La actividad físico-deportiva reúne distintas prácticas corporales que comparten el movimiento como base, pero que se diferencian por sus propósitos, significados y ámbitos de aplicación. Precisar este concepto facilita comprender cómo estas prácticas han evolucionado y han adquirido nuevos sentidos dentro de los proyectos educativos, en sintonía con los cambios sociales, culturales y pedagógicos. Desde esta visión, la educación física ha experimentado una transformación progresiva en consonancia con los cambios sociales, culturales y educativos que han ampliado la comprensión del cuerpo y del movimiento humano. Durante gran parte del siglo XX, su desarrollo estuvo influido por corrientes militares, gimnásticas y deportivas, que enfatizaban la técnica, la disciplina y el rendimiento, y concebían el cuerpo como un medio para la ejecución controlada de gestos y la corrección motriz, situando en un segundo plano la dimensión subjetiva y el significado del movimiento (Rannau, 2024). Con el tiempo, esta perspectiva fue ampliándose hacia planteamientos que incorporaron una visión más integral de la actividad física, reconociendo su valor formativo, educativo y cultural. En este marco, el movimiento comenzó a entenderse como una experiencia humana significativa, vinculada a la vivencia corporal, la expresión y la construcción de sentido, y no únicamente como un recurso orientado al rendimiento físico (Cagigal, 1975; 1979).

Con el paso del tiempo, diversos autores profundizaron esta crítica, señalando que la motricidad no puede reducirse a un acto mecánico, sino que debe comprenderse como una experiencia global en la que confluyen emociones, sensaciones, percepciones y significados. En esta concepción, el movimiento humano se interpreta como un acto existencial, en el que cada gesto expresa dimensiones profundas del ser (Arboleda, 2022; Le Boulch y Brest, 1990; Sérgio, 2015).

A partir de esta comprensión, el movimiento se concibe como una actividad, donde el enfoque humanista destaca sus dimensiones emocional y cognitiva, consolidando el aprendizaje cooperativo como una estrategia basada en la interacción significativa y la construcción compartida del conocimiento (Martins et al., 2022; Perero y Enríquez, 2024; Posso, 2024). En este sentido, los enfoques contemporáneos en la educación física incorporan dimensiones éticas, sociales y competenciales del movimiento, concibiendo la actividad física como una herramienta formativa clave para el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la convivencia social. De este modo, la educación física

deja de entenderse como una simple ejecución motriz para asumirse como un espacio educativo integral, en el que la responsabilidad social se construye de manera progresiva a través de la actividad físico-deportiva (Guillamón, 2023; Knudson, 2007; Posso, 2024; Siedentop, 1998). En relación con la conceptualización general de la práctica físico-deportiva, los planteamientos contemporáneos en educación física amplían la comprensión del movimiento al incorporar dimensiones éticas, sociales y competenciales, reconociendo la actividad física como un medio formativo de primer orden. Resulta oportuno mencionar que la actividad físico-deportiva no se limita a la ejecución técnica o al rendimiento motriz, sino que se configura como un espacio educativo integral que favorece el desarrollo de la autonomía personal, la responsabilidad y la convivencia social. En este sentido, el modelo de responsabilidad personal y social, se basa en la progresión de niveles que orientan el crecimiento del alumnado, promoviendo la implicación activa, la autonomía y la asunción de roles de ayuda y liderazgo, con una proyección de los aprendizajes más allá del contexto específico de la actividad física (Hellison, 1995, 2011).

A partir de esta base conceptual, la educación física contemporánea es entendida como una práctica social y cultural, destacando el papel relacional del docente y los procesos afectivos y sociales que emergen durante el aprendizaje motriz (Armour, 2014; Kirk, 2009; Tinning, 2012). Así, la actividad física se vincula con la construcción de significados, identidades y experiencias compartidas, integrando movimiento, cultura e identidad, reconociendo los beneficios cognitivos, emocionales y sociales de la actividad física, incorporando enfoques sistémicos que conectan la motricidad con la salud, la cultura y la vida comunitaria, promoviendo una visión global y contextualizada del movimiento humano (Bailey, 2006; Rodríguez, 1996; Sánchez et al., 2001).

1.2. Beneficios de la práctica de actividad físico-deportiva

La práctica de actividad físico-deportiva aporta beneficios que van más allá del ejercicio corporal, al favorecer el desarrollo personal y social de quienes la practican. A través del movimiento se fortalecen la identidad, el sentido de pertenencia y la convivencia, al tiempo que se transmiten valores vinculados al respeto, la cooperación y la participación comunitaria. En este sentido, el deporte se configura como una herramienta significativa para el compromiso social y la cohesión colectiva (Cuaical y Rosero, 2025).

Junto a estos beneficios sociales, la práctica regular de actividad físico-deportiva también genera efectos positivos a nivel personal. La participación continuada en actividades físicas activa de manera conjunta el cuerpo y la mente, contribuyendo a un mejor estado de ánimo y a la reducción del estrés asociado a las exigencias de la vida cotidiana. Estos efectos se traducen en mayores niveles de energía y en una participación más constante y activa en las distintas actividades diarias (Posso y Miranda, 2024; Urrutia et al., 2024; Valenzuela et al., 2021).

Los beneficios personales de la actividad físico-deportiva se consolidan a través de la vivencia directa del movimiento. La práctica física genera sensaciones agradables y favorece una relación más positiva con la propia actividad, contribuyendo a disminuir la apatía y el desinterés. Cuando la actividad física se incorpora de forma habitual, fortalece el vínculo emocional con los espacios y contextos en los que se desarrolla, favoreciendo una mayor continuidad en la práctica (González, 2017; Moreno et al., 2013; Tobar, 2024).

Otro beneficio relevante de la práctica de actividad físico-deportiva se relaciona con el desarrollo de la responsabilidad y el autocontrol. Las actividades deportivas implican cumplir normas, coordinar acciones con otras personas y asumir compromisos, lo que favorece la conciencia del propio rol y la importancia del esfuerzo personal. Estas experiencias contribuyen a la adquisición de hábitos como la constancia, la disciplina y la reflexión, con efectos positivos sobre la organización personal y la conducta cotidiana (Cuevas et al., 2018; Paredes y Avilés, 2025; Rincón, 2019).

La actividad físico-deportiva constituye un espacio propicio para el fortalecimiento del carácter y la mejora de la convivencia. A través del trabajo en grupo, el respeto a las normas y el esfuerzo compartido, se desarrollan habilidades relacionadas con la comunicación, la cooperación y el respeto mutuo. Estas dinámicas refuerzan la responsabilidad individual y colectiva, contribuyen a la prevención de conflictos y favorecen relaciones interpersonales más equilibradas y respetuosas (Ortega y Carmona, 2022; Ríos, 2009).

La práctica regular de actividad físico-deportiva se asocia con beneficios para el bienestar general y el funcionamiento cognitivo, al mejorar el estado de ánimo, disminuir la ansiedad y la depresión, teniendo efectos positivos sobre procesos como la atención, la memoria y la concentración, al tiempo que fortalece la autoestima, la seguridad personal y la capacidad para afrontar situaciones de exigencia, constituyéndose en una base para

el desarrollo de habilidades educativas (Carvajal et al., 2025; Cid, 2018; Ozcorta et al., 2015; Reloba et al., 2016; Reyna, 2025).

1.3. Actividad físico-deportiva en el contexto ecuatoriano: su importancia en la educación y formación integral.

Este apartado analiza la actividad físico-deportiva como recurso pedagógico con incidencia en la formación integral. Se parte de la premisa de que las prácticas deportivas tradicionales no se limitan a generar dinámicas recreativas o competitivas, sino que también fortalecen la identidad, la cohesión comunitaria y la transmisión de valores, aspectos que adquieren relevancia cuando se integran de manera estructurada en la educación formal.

1.3.1. Actividad físico-deportiva y deporte en Ecuador

En el contexto ecuatoriano, las actividades físico-deportivas sobrepasan la dimensión competitiva para adquirir un sentido educativo, identitario y colectivo. En este sentido, Galeano-Terán, A., y Chuquín (2020) manifiestan que en Ecuador el deporte es una manifestación vinculada al territorio, a la memoria social y a las formas de convivencia propias de las comunidades, destacando su papel en la construcción de identidad y cohesión social.

En este sentido, en Ecuador, los deportes y juegos tradicionales constituyen una parte esencial del patrimonio cultural, al transmitir saberes, valores y formas de organización social que contribuyen a la construcción de identidad colectiva (Galeano, 2021a; Galeano, 2021b). Estas manifestaciones forman parte de la actividad físico-deportiva del país y se integran en la concepción amplia del deporte en Ecuador, entendido no solo como práctica competitiva, sino también como expresión cultural, comunitaria y educativa. Prácticas como el ecuavóley, la chaza y la pelota nacional integran normas, significados y expresiones culturales vinculadas al uso del territorio y a la memoria social de las comunidades (Barragán, 2022; Cuaical y Rosero, 2025). Su incorporación en el ámbito educativo puede favorecer el reconocimiento del alumnado como parte de una tradición viva, fortaleciendo la identidad cultural y el sentido contextual del aprendizaje escolar (Martínez-Otero Pérez, 2024; UNESCO, 2023; Vasquez et al., 2025). En este marco, los deportes autóctonos se consolidan como espacios de encuentro intergeneracional y de diálogo entre culturas, permitiendo comprender formas de convivencia y organización social propias de la diversidad cultural del país (Guapi, 2021; Méndez y Fernández, 2011; Cruz y González, 2025; UNESCO, 2020). De este modo, el deporte en Ecuador se define

como un fenómeno social y cultural diverso, en el que conviven prácticas tradicionales y modalidades deportivas contemporáneas.

Desde la perspectiva del alumnado, estas prácticas favorecen el desarrollo socioemocional al promover la cooperación, la empatía, la autorregulación emocional y una convivencia respetuosa (Rodríguez y Barret, 2018). Al tratarse de actividades físico-deportivas con fuerte arraigo territorial, su práctica estimula una participación activa y contextualizada, integrando movimiento, cultura y socialización. En este marco, el ecuavóley, como manifestación deportiva tradicional de amplia difusión, destaca por su valor simbólico y social, al vincularse con la cohesión comunitaria, la identidad territorial y la participación intergeneracional, especialmente en contextos locales como Imbabura, donde se asocia a celebraciones y festividades tradicionales (Salazar, 2025; Tamayo et al., 2025). Asimismo, la chaza y la pelota nacional refuerzan el sentido de pertenencia comunitaria y la comprensión de la historia local, al integrar principios de cooperación, reciprocidad y colectividad en su práctica (Cabrera et al., 2019; Enríquez et al., 2021; Harris, 2017; Trujillo, 2020). Estas experiencias permiten situar el aprendizaje en diálogo con las raíces culturales, favoreciendo identidades más conscientes y arraigadas (Caicedo et al., 2024; Domínguez, 2024).

La enseñanza de juegos y deportes tradicionales implica asumir un rol de mediación cultural que trasciende la instrucción técnica, al articular cuerpo, cultura y comunidad dentro del espacio escolar (Cuaical y Rosero, 2025; Domínguez, 2024). Esta mediación se desarrolla a partir de la planificación del deporte escolar, donde las prácticas tradicionales se integran como recursos pedagógicos que reconocen el deporte en su dimensión educativa, cultural y social favoreciendo, así, una educación intercultural basada en el respeto, la apertura y el diálogo entre saberes, al tiempo que contribuye a la preservación del patrimonio cultural y a la construcción de una educación más plural y sensible al territorio (Guamán et al., 2022; Enríquez et al., 2021; Juwa et al., 2022; Quinlli, 2023).

1.3.2. Actividad físico-deportiva en el contexto de educación formal de Ecuador

La práctica físico-deportiva en Ecuador se integra a la educación formal mediante tres grandes vías complementarias: el marco curricular, que la reconoce como área formativa con objetivos, competencias y evaluación propias; el marco legal, que la define como derecho y como responsabilidad del Estado; la práctica pedagógica institucional, que

implementa actividades motrices, deportivas y recreativas orientadas a la formación integral; y el marco internacional, que vincula su desarrollo al bienestar, la convivencia, la salud y la ciudadanía.

El Currículo de Educación Física para la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato General Unificado (BGU) establece que la actividad físico-deportiva es parte constitutiva del proyecto educativo nacional. Aporta al desarrollo corporal, social y afectivo; es un espacio para competencias sociales; y responde a la visión integral del Buen Vivir. La Educación Física se estructura en bloques de aprendizaje, tiempos formales y criterios de evaluación que consolidan su rol como experiencia formativa programada, no como actividad complementaria.

Cabe destacar, en primer lugar, el reconocimiento que la Constitución hace a la cultura física —que incluye deporte, actividad física y recreación—, siendo parte del régimen del Buen Vivir y, por tanto, una dimensión inseparable de la política educativa. Por su parte, la Ley del Deporte, Educación Física y Recreación establece que el Estado tiene la obligación de proteger, promover y coordinar la práctica del deporte y la actividad física como actividades que contribuyen a la salud, la formación integral y el desarrollo humano. Esta ley indica además, y de forma expresa, que la actividad física debe ser promovida desde las instituciones educativas, bajo principios de universalidad, equidad, progresividad e interculturalidad.

Las políticas educativas nacionales inciden directamente en el diseño de las clases de Educación Física, la planificación docente, la implementación de actividades deportivas con sentido formativo y la promoción de hábitos de vida saludables en adolescentes. Su finalidad es garantizar que la práctica pedagógica contribuya de manera efectiva al desarrollo físico integral del estudiantado, en coherencia con los principios curriculares y normativos vigentes. En este sentido, la Educación Física trasciende la enseñanza técnico-deportiva para configurarse como una práctica educativa orientada al bienestar, la convivencia, la participación y la formación ciudadana activa (Vivero Quintero et al., 2025).

Tanto el currículo nacional como la legislación ecuatoriana se articulan con los compromisos asumidos por el país en materia de desarrollo humano, educación inclusiva y salud, alineándose con lineamientos internacionales tales como la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De

este modo, la escuela ecuatoriana incorpora la actividad físico-deportiva como componente fundamental del desarrollo humano y de la vida escolar, coherente con el Buen Vivir y con la visión educativa del país.

En el contexto de la educación formal ecuatoriana, la actividad físico-deportiva adquiere un papel central como experiencia pedagógica con sentido formativo que integra el cuerpo, el movimiento y la interacción social dentro de los procesos institucionales de enseñanza. Su presencia responde a una concepción de la educación que reconoce la dimensión corporal como parte constitutiva del desarrollo humano y de la vida escolar, superando una visión meramente instrumental del ejercicio físico.

Desde el marco normativo vigente en Ecuador, la práctica físico-deportiva se orienta como un medio para promover el bienestar, la participación y la convivencia, en coherencia con los compromisos internacionales asumidos por el país en materia de educación y desarrollo humano (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; Ministerio de Educación del Ecuador, 2025b).

En este contexto, la práctica físico-deportiva no se concibe como una actividad aislada ni complementaria, sino como una experiencia integrada a la dinámica cotidiana de la educación formal. Su desarrollo dentro de estructuras temporales, normativas y pedagógicas propias del sistema educativo le confiere un carácter sistemático y formativo, favoreciendo la construcción de experiencias significativas vinculadas a la participación, la cooperación y la interacción social, esta integración consolida a la práctica físico-deportiva como un espacio educativo estable, alineado con los fines generales de la educación formal en Ecuador (Calle y Aldas, 2021; Donoso et al., 2024).

La evidencia señala que las experiencias físico-deportivas desarrolladas en el marco de la educación formal contribuyen de manera consistente a la mejora de la convivencia escolar, al facilitar dinámicas de comunicación, cooperación y autorregulación emocional. La práctica compartida del deporte genera espacios de encuentro que fortalecen los vínculos sociales y el sentido de pertenencia institucional, promoviendo relaciones más equilibradas y respetuosas dentro del entorno educativo (Bustamante et al., 2019; Quijije et al., 2020).

La práctica físico-deportiva desarrollada en contextos educativos formales incide positivamente en el equilibrio socioemocional y en la calidad de vida, proyectando sus efectos más allá del espacio escolar. Estas experiencias favorecen la autorregulación

emocional, la resiliencia y la responsabilidad social, aspectos relevantes para el desarrollo personal y social en el marco de la educación formal (Gajardo et al., 2024; Gomero et al., 2023; Villar et al., 2021).

Por su parte, la práctica físico-deportiva se consolida como un espacio educativo que contribuye a la reducción de la ansiedad, al fortalecimiento de la comunicación efectiva y a la resolución constructiva de conflictos, promoviendo un clima educativo más armónico y equilibrado (Merino y García, 2024; Pin et al., 2024; Saura, 2017; Tapia et al., 2025). Estas aportaciones refuerzan su valor como medio para favorecer la convivencia y el bienestar en el marco de la educación formal ecuatoriana.

La literatura también señala que la práctica físico-deportiva sostenida actúa como un factor protector frente al estrés y al desgaste emocional, favoreciendo entornos educativos más estables y cohesionados. Su impacto positivo se manifiesta en una mayor participación, menor ausentismo y relaciones sociales más sólidas, contribuyendo al bienestar general y a la preservación de las capacidades cognitivas y funcionales (Morell et al., 2020; Navarro et al., 2025; Russo et al., 2020).

En este sentido, la práctica físico-deportiva planificada desde un enfoque pedagógico se proyecta como un eje relevante para los procesos de mejora educativa en Ecuador, al favorecer metodologías activas, la reflexión sobre la propia acción y la autogestión del aprendizaje. Estas dinámicas fortalecen el pensamiento crítico y la responsabilidad personal, contribuyendo a entornos educativos más dinámicos, inclusivos y orientados al desarrollo integral (Granados y Cuéllar, 2018; Oria et al., 2020).

Asimismo, la práctica de actividad físico-deportiva del alumnado y del profesorado en el ámbito escolar se encuentra condicionada por el marco organizativo y normativo de la educación formal. Por ello, resulta necesario situar dicha práctica dentro de la estructura del sistema educativo ecuatoriano, que define las etapas formativas y la presencia curricular de la Educación Física.

La educación formal en Ecuador se organiza en niveles y subniveles definidos por el sistema educativo nacional, conforme a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la normativa del Ministerio de Educación. Esta estructura determina las etapas formativas, las edades de escolarización y la carga horaria asignada a Educación Física, en cada nivel educativo (Ministerio de Educación del Ecuador,

2025b). En este marco, el currículo ecuatoriano establece la distribución de horas semanales para el área de Educación Física, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de horas semanales de Educación Física según nivel educativo en Ecuador

Nivel educativo	Subnivel	Años / grados que se cursan	Edad aproximada del estudiantado	Horas semanales de Educación física
Educación Inicial	Inicial 1	Inicial 1	3–4 años	Integrada al desarrollo corporal y lúdico (no asignatura independiente)
Educación Inicial	Inicial 2	Inicial 2	4–5 años	Integrada al desarrollo corporal y lúdico (no asignatura independiente)
Educación General Básica (EGB)	Preparatoria	1.º de EGB	5–6 años	2 horas
Educación General Básica (EGB)	Básica Elemental	2.º a 4.º de EGB	6–8 años	2–3 horas
Educación General Básica (EGB)	Básica Media	5.º a 7.º de EGB	9–11 años	2–3 horas
Educación General Básica (EGB)	Básica Superior	8.º a 10.º de EGB	12–14 años	2–3 horas
Bachillerato General Unificado (BGU) y Bachillerato Técnico	Bachillerato	1.º a 3.º de BGU	15–17 años	2 horas

En términos generales, la Tabla 1 permite comprender la organización secuencial de la educación formal en Ecuador se organiza de manera secuencial y estructurada a lo largo de los distintos niveles y subniveles del sistema educativo. Respondiendo a un modelo que define con claridad las etapas de escolarización, las edades de ingreso y permanencia, así como la distribución del tiempo lectivo, garantizando coherencia y continuidad en la trayectoria educativa del estudiantado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

La distribución entre niveles evidencia la planificación educativa orientada a desarrollar los procesos de aprendizaje en cada etapa, desde la educación inicial hasta el bachillerato. El currículo ecuatoriano establece criterios comunes favoreciendo una formación gradual y ordenada, en concordancia con los principios establecidos en la LOEI configurándose como un sistema normado y estructurado, que define con precisión sus niveles, subniveles y cargas horarias, constituyendo el marco institucional en el que se desarrollan los procesos educativos ecuatorianos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025b).

1.3.3. Actividad físico-deportiva en la Educación secundaria en Ecuador

En el sistema educativo ecuatoriano, la educación secundaria se estructura en dos subniveles EGB Superior y BGU que configuran una etapa clave del proceso formativo, orientada a la consolidación de aprendizajes académicos y al desarrollo personal y social del estudiantado. El currículo nacional articula contenidos de carácter científico, humanístico y técnico desde un enfoque de formación integral, atendiendo a las características evolutivas y a las necesidades propias de la adolescencia, conforme a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la normativa del Ministerio de Educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; Ministerio de Educación del Ecuador, 2025b).

En este marco, la actividad físico-deportiva se consolida como un eje formativo estratégico dentro de la educación secundaria ecuatoriana. Integrada de manera obligatoria en el currículo a través del área de Educación Física, esta práctica adquiere una función educativa diferenciada, orientada no solo al desarrollo de capacidades motrices, sino también a la promoción de hábitos de vida saludables, al fortalecimiento de la identidad personal y social y a la formación de valores vinculados a la convivencia y la ciudadanía (Mundet et al., 2021; Ramírez y Castro, 2018).

Así, la Educación Física se configura como un ámbito pedagógico planificado e intencional, coherente con los principios de bienestar y desarrollo integral del alumnado, y alineado con las demandas formativas de la etapa secundaria. Esta concepción permite comprender la actividad físico-deportiva como una práctica educativa sistemática y contextualizada, que trasciende la mera ejecución motriz y se orienta a la autonomía, la toma de decisiones responsables y la comprensión crítica de la actividad física como componente del bienestar a lo largo de la vida.

Por consiguiente, el currículo nacional, la Educación Física en secundaria promueve una práctica físico-deportiva intencional, sistemática y contextualizada, que integra contenidos relacionados con la condición física, el deporte, la recreación, la expresión corporal y el cuidado de la salud. Estas prácticas se diseñan para favorecer la autonomía del estudiantado, la toma de decisiones responsables sobre el propio cuerpo y la comprensión crítica de la actividad física como componente del bienestar a lo largo de la vida, superando enfoques competitivos o exclusivamente técnicos.

Asimismo, en el nivel de secundaria, la práctica física-deportiva se articula con objetivos socioeducativos más amplios, tales como el desarrollo de habilidades socioemocionales, el trabajo cooperativo, el respeto a la diversidad y la participación activa en contextos escolares y comunitarios. De este modo, la Educación Física se convierte en un espacio privilegiado para el aprendizaje de normas, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento del sentido de pertenencia, aspectos especialmente relevantes durante la adolescencia.

Bajo este enfoque, la práctica físico-deportiva en la educación secundaria ecuatoriana asume una función preventiva y promotora de la salud, alineada con el marco normativo nacional y orientada a fomentar estilos de vida activos que se proyectan más allá de la escuela. Esta orientación refuerza el papel de la educación formal como agente clave en la formación integral del estudiantado, posicionando la actividad físico-deportiva como un componente esencial del desarrollo humano, la salud y la ciudadanía responsable en esta etapa educativa.

En, esta etapa educativa, la práctica de actividad físico-deportiva constituye un elemento relevante para el profesorado y alumnado, ya que incide en el bienestar y en la dinámica de las instituciones educativas, por ello, es importante analizar de manera específica su presencia en docentes y alumnos.

1.3.4. Actividad físico-deportiva en el profesorado y alumnado de Educación Secundaria

La práctica de actividad físico-deportiva adquiere mayor sentido educativo cuando es compartida por docentes y estudiantes, ya que genera coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive en la experiencia escolar. La implicación activa de ambos favorece un clima pedagógico más participativo, refuerza el valor formativo del movimiento y contribuye a

que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen desde una perspectiva más integral, significativa y contextualizada.

La relevancia de la práctica físico-deportiva en la educación secundaria ecuatoriana se potencia cuando esta es asumida de manera activa tanto por el profesorado como por el alumnado. En este sentido, la actividad físico-deportiva no se limita a un contenido curricular, sino que se configura como una experiencia educativa compartida que incide directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva docente, la implicación del profesorado en la planificación, mediación y vivencia de la práctica físico-deportiva favorece enfoques pedagógicos más activos, participativos y contextualizados. El profesorado de Educación Física, en particular, desempeña un rol clave como facilitador del aprendizaje, orientando la práctica hacia el desarrollo de competencias motrices, socioemocionales y cognitivas, y generando entornos de aprendizaje significativos que promueven la motivación, la autonomía y la participación del estudiantado.

En la provincia de Imbabura, la actividad físico-deportiva forma parte de los hábitos del profesorado. Los docentes practican, en promedio, 4,6 horas semanales de ejercicio, evidenciando una práctica con impacto positivo en la salud (Caballero et al., 2024). Estos hábitos se asocian al fortalecimiento de competencias profesionales clave para el desempeño profesional, como la concentración, el equilibrio emocional y la calidad de la interacción pedagógica (Erazo et al., 2019; Rodríguez-Torres et al., 2018).

En el profesorado, la práctica regular de actividad física previene el sedentarismo, mejora la salud, incrementa la energía, mejora la resistencia al estrés, favorece la autorregulación emocional, elementos fundamentales para sostener un desempeño profesional eficaz (Escobar et al., 2025; Muñoz, 2022). Los hábitos deportivos de los docentes mejoran el clima institucional, mejorando la participación en actividades colectivas que fortalecen la cohesión, la inclusión y los vínculos profesionales, favoreciendo entornos educativos más colaborativos y alineados con una educación de calidad (Cubas, 2020). La actividad física actúa como un recurso eficaz para mejorar la capacidad de afrontamiento, el estado de ánimo y la adaptación a los cambios laborales (Jiménez et al., 2024; Márquez et al., 2014).

En el plano cognitivo y del desempeño docente, la práctica de actividad físico-deportiva se asocia con mayor agilidad mental, capacidad de resolución de problemas y desarrollo de valores como la disciplina y la constancia, que se transfieren a la planificación, la

evaluación y la toma de decisiones pedagógicas (Calvo et al., 2011; Chalacamá y Parra, 2024). Los hábitos físico-deportivos refuerzan la identidad profesional, promueven la interacción comunitaria y actúan como un factor protector frente al desgaste laboral, consolidando un perfil docente más equilibrado, resiliente y comprometido con la calidad educativa (Coro, 2024; Navarro et al., 2025).

La interacción entre docentes y estudiantes en torno a la práctica físico-deportiva incide, además, en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al promover metodologías activas, aprendizajes significativos y una relación pedagógica basada en la participación y el respeto mutuo. De este modo, la Educación Física y la actividad físico-deportiva se consolidan como un recurso pedagógico transversal, capaz de impactar positivamente en otras áreas del currículo y en la formación integral del estudiantado.

Por su parte, la actividad físico-deportiva en secundaria se constituye como un vínculo directo entre el alumnado y su territorio, al expresar tradiciones, prácticas culturales y formas de convivencia propias del contexto local, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad colectiva (Altamirano, 2022; Carranza et al., 2022; Carter et al., 2022; Treinta et al., 2025). En este sentido, la escuela desempeña un rol clave al integrar de manera intencional prácticas físico-deportivas contextualizadas, especialmente deportes tradicionales, que permiten al estudiantado reconocer sus raíces, valorar su entorno y comprender la diversidad cultural de su comunidad. Esta articulación entre saberes escolares y territoriales favorece aprendizajes significativos y refuerza la convivencia y los vínculos entre alumnado, profesorado y familias (Restrepo y Torres et al., 2024; Zapata, 2025). La práctica físico-deportiva con enfoque identitario contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales, al tiempo que posiciona al deporte como un recurso pedagógico integrador, capaz de articular cuerpo, cultura y comunidad, promoviendo una educación más humana, integral y sostenible (Morales y Buendía, 2025; Ortega et al., 2025; Restrepo, 2025; Torres, 2025).

En secundaria, la relación entre cultura y deporte es profunda, al vincular los aprendizajes con las expresiones simbólicas y culturales del entorno, reforzando la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia. (Martínez et al., 2024; Palacio et al., 2023). En el colegio, el deporte se manifiesta en su capacidad para mantener viva la memoria social, ya que las canchas, los campeonatos y las festividades deportivas funcionan como espacios de mediación cultural e intercambio intergeneracional, donde los saberes

tradicionales se transmiten (Hernández et al., 2024; Jaramillo y Rueda, 2021). Fortaleciendo la resiliencia, la preservación cultural y la innovación educativa (Pino et al., 2018). Los juegos y deportes tradicionales permiten al alumnado reconocerse como portador de una herencia simbólica y afectiva que otorga sentido a su formación (Giró, 1998; Prat et al., 2012), consolidando experiencias educativas donde convergen emoción, historia y comunidad (Dosal et al., 2017).

De este modo, la práctica físico-deportiva en el ámbito escolar va más allá de la interacción social, ya que integra cultura, memoria colectiva y procesos educativos. En educación secundaria, esta práctica adquiere una relevancia particular para el alumnado, especialmente en contextos escolares caracterizados por la diversidad cultural. En territorios como la provincia de Imbabura, donde conviven distintas etnias, el deporte favorece la participación compartida, el reconocimiento mutuo y la cohesión social, vinculando al alumnado con su entorno comunitario y cultural (Guerra et al., 2014; Mandell, 1986; Ramos et al., 2023; Thuillier et al., 2022).

Durante la adolescencia, etapa clave para la consolidación de hábitos, la práctica regular de actividad físico-deportiva se asocia con mejoras en el funcionamiento cognitivo del alumnado, reflejadas en una mayor atención, memoria operativa, agilidad mental y capacidad de toma de decisiones (Nevárez et al., 2025; Vallejo, 2025; Zamora et al., 2023). Estos beneficios contribuyen a una mayor estabilidad cognitiva, al rendimiento académico y a la permanencia escolar.

Asimismo, la participación activa del alumnado en actividades físico-deportivas favorece procesos de autorregulación emocional y actúa como un regulador natural del estrés propio de la adolescencia, fortaleciendo la autoestima y la tolerancia a la frustración (Arufe, 2017; Melguizo et al., 2022). Estas experiencias corporales inciden positivamente en la estabilidad personal y en la capacidad del alumnado para afrontar las demandas académicas y sociales (Merino y García, 2024).

Desde una perspectiva educativa, la práctica físico-deportiva del alumnado contribuye a la mejora del clima escolar al promover dinámicas de cooperación, inclusión y respeto por la diversidad, garantizando la participación sin distinción de género, condición física o contexto sociocultural (Plaza et al., 2025). Estas dinámicas fortalecen la cohesión grupal y reducen la aparición de conductas discriminatorias en el entorno escolar.

Finalmente, la actividad físico-deportiva posee un valor preventivo en la adolescencia, al asociarse con una menor tendencia a conductas de riesgo y con una mayor capacidad del alumnado para asumir decisiones responsables (Alcocer et al., 2022; Belando et al., 2012; Desiderio et al., 2021; Mosquera et al., 2021). Asimismo, estimula la motivación y el compromiso escolar, reduce el estrés académico y favorece la asistencia, la constancia y el sentido de pertenencia institucional (González, 2017; Posso y Miranda, 2024; Tobar, 2024; Valenzuela et al., 2021). Estos efectos adquieren especial relevancia cuando se analizan desde el marco de la educación formal, ya que es en el sistema educativo ecuatoriano donde se concretan las políticas, estructuras y prácticas pedagógicas que condicionan la incorporación de la actividad físico-deportiva como parte del proceso formativo del alumnado. En este contexto, resulta necesario situar estas aportaciones dentro de la organización y características de la educación formal en Ecuador.

CAPÍTULO 2. RESILIENCIA Y PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

La actividad físico-deportiva ofrece experiencias que ayudan a enfrentar dificultades, adaptarse a la presión y mantener la motivación. Este apartado describirá la contribución de la práctica regular de ejercicio al fortalecimiento de la resiliencia del alumnado y profesorado en distintos contextos educativos.

2.1. Resiliencia y actividad físico-deportiva

La resiliencia se ha consolidado en la literatura científica como un constructo central para comprender el bienestar psicológico en contextos caracterizados por la incertidumbre, la presión emocional y la complejidad social. Su creciente relevancia responde a la necesidad de explicar cómo las personas logran adaptarse, reorganizarse y mantener un funcionamiento adecuado ante situaciones adversas (González y Llamozas, 2018; Minango, 2024). Desde los enfoques contemporáneos, la resiliencia se entiende como un proceso activo y transformador que permite afrontar la adversidad, adaptarse al cambio y emerger fortalecidos a partir de la experiencia vivida (Truffino, 2010).

En términos conceptuales, la resiliencia se define como la capacidad de individuos o colectivos para enfrentar eventos adversos, adaptarse de manera funcional y alcanzar niveles de desarrollo iguales o superiores a los previos (García, 2013). Esta formulación, desarrollada por Connor y Davidson (2003) y retomada por Ortiz et al. (2022), dio lugar a la escala CD-RISC, ampliamente utilizada para la evaluación de la resiliencia en distintos contextos. No obstante, la comprensión del constructo ha evolucionado desde una visión centrada en rasgos relativamente estables hacia una concepción más amplia, dinámica y contextualizada, que reconoce la influencia de factores personales, sociales y ambientales (Alonso y Romero, 2023; Vélez y Agudelo, 2023).

Los enfoques actuales, especialmente desde la psicología positiva, conciben la resiliencia como un proceso dinámico y desarrollable, que se fortalece a lo largo del ciclo vital y no como una característica fija o innata (Plazas et al., 2018; Uriarte, 2005). En este marco conceptual, la resiliencia se construye a partir de la interacción entre recursos personales, como la autoeficacia, la regulación emocional y la autoconfianza, y factores contextuales y relacionales, como entornos seguros, experiencias significativas y vínculos sociales que aportan apoyo y sentido de pertenencia (Bernaola et al., 2022; Palomino, 2025).

Entendida de manera integradora, la resiliencia articula dimensiones emocionales, cognitivas y sociales, permitiendo a las personas reorganizar sus recursos internos y externos para afrontar las dificultades con mayor fortaleza y sentido vital (Cala, 2020). En este sentido, no se limita a resistir la adversidad, sino que implica reinterpretarla, aprender de la experiencia y generar nuevas formas de adaptación, favoreciendo el equilibrio psicológico y el desarrollo personal en contextos complejos (Bajaña et al., 2025; Domínguez et al., 2022; Romero et al., 2022; Seperak et al., 2023).

En este sentido, la práctica de actividad físico-deportiva se presenta como un espacio cotidiano y accesible donde la resiliencia puede desarrollarse y fortalecerse, al combinar experiencia corporal, regulación emocional y relaciones de apoyo en contextos educativos significativos (Neyra et al., 2024). Este vínculo se explica por el impacto de las actividades físico-deportivas sobre los procesos psicológicos y socioemocionales, favoreciendo una disposición activa ante las dificultades (Carvajal y de la Torre, 2023). La actividad física potencia habilidades asociadas a la resiliencia, como la tolerancia a la frustración, la perseverancia y la regulación emocional, que se ponen en juego en contextos deportivos caracterizados por el reto y la exigencia (Acosta y Pieras, 2022; Moreira, 2025). La práctica continuada, orientada a la superación progresiva de metas, refuerza estrategias de afrontamiento basadas en la acción, el aprendizaje del error y el fortalecimiento de la autoeficacia, contribuyendo a afrontar con mayor solidez las demandas académicas y sociales (Guerrero et al., 2024; Rodríguez y Flórez, 2025; Villacrés, 2023).

El ejercicio y el deporte constituyen un contexto educativo privilegiado para el fortalecimiento de la resiliencia, al promover de manera integrada factores protectores personales y sociales que trascienden el bienestar físico (Moreno, 2024). En los entornos educativos, estas prácticas generan aprendizajes emocionales, cognitivos y relacionales que favorecen el equilibrio psicológico y una mayor capacidad de afrontamiento en docentes y estudiantes (Gómez et al., 2023; López et al., 2023).

En el plano personal, la práctica sistemática de ejercicio fomenta el esfuerzo sostenido, el autocontrol y la perseverancia, recursos internos clave para afrontar situaciones adversas. La superación progresiva de retos y la constancia fortalecen una autoeficacia realista, basada en la experiencia de logro, y contribuyen a una mejor regulación emocional ante la presión y la frustración propias de los contextos educativos exigentes (Catota, 2025; Estrella, 2025; Peña et al., 2025).

Desde una dimensión social, el ejercicio y el deporte facilitan la construcción de vínculos cooperativos, sustentados en la confianza, la comunicación y el apoyo mutuo, elementos reconocidos como factores protectores fundamentales de la resiliencia (Bernaola et al., 2022; González, 2024). En el ámbito escolar, estas redes fortalecen la convivencia, el trabajo colaborativo y el clima relacional, favoreciendo el bienestar colectivo (Leunda, 2024).

De manera integrada, la resiliencia que se desarrolla a través del ejercicio y el deporte se consolida cuando la autoeficacia personal se ve reforzada por el apoyo social y la regulación emocional se construye en entornos cooperativos (Freyre et al., 2024). En este sentido, el deporte se configura como un recurso pedagógico humanizador, donde el error se resignifica como aprendizaje, la adversidad como oportunidad de crecimiento y el esfuerzo compartido como base del desarrollo personal y social, con efectos transferibles a la vida académica, familiar y comunitaria (Bermúdez, 2024; Jiménez y Núñez, 2025; Salanova, 2022; Vásquez, 2024;).

El deporte, en relación con la resiliencia y la elección vocacional aspectos que serán desarrollados en un apartado posterior, también puede resultar especialmente útil en la educación secundaria, al ofrecer experiencias formativas que integran esfuerzo personal, autorregulación emocional, sentido de pertenencia y proyección profesional. La práctica físico-deportiva estructurada favorece el desarrollo de competencias socioemocionales como la perseverancia, la cooperación y la gestión del estrés, directamente vinculadas a los perfiles de egreso de los bachilleratos técnicos orientados a la recreación y el deporte (Cádiz et al., 2021; Galeano, 2024).

De acuerdo con la evidencia científica, la actividad físico-deportiva actúa como un factor protector frente a la adversidad, fortaleciendo la resiliencia y reduciendo los niveles de ansiedad tanto en estudiantes como en docentes, especialmente cuando se integra en propuestas educativas con intencionalidad formativa (Romero, 2015; Sánchez y Ortín, 2021). En el contexto ecuatoriano, estudios desarrollados en la provincia de Imbabura confirman una alta valoración de la resiliencia en el ámbito educativo y su asociación con una práctica físico-deportiva frecuente y significativa, reforzando el rol del profesorado como referente resiliente y la pertinencia de itinerarios técnico-deportivos ajustados al territorio (Caballero et al., 2024).

En este marco, se fundamenta la implementación del Bachillerato Técnico Promotor en Recreación y Deportes (BT-PRD) y su posterior actualización al (BT-AFDR), concebidos como propuestas formativas que articulan resiliencia, identidad vocacional y contexto sociocultural, y que se consolidan como espacios educativos legítimos para integrar bienestar, continuidad educativa y proyecto de vida, en coherencia con los principios del sistema educativo ecuatoriano y las políticas vigentes de orientación vocacional y empleabilidad juvenil (LOEI, 2023; Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

2.2. Resiliencia del profesorado

La docencia se configura actualmente como una profesión altamente demandante desde el punto de vista emocional, cognitivo y relacional, debido a la gestión cotidiana de contextos cambiantes, exigencias institucionales y múltiples demandas afectivas vinculadas al trabajo educativo (Trías et al., 2023). Cuando estas condiciones se prolongan en el tiempo sin recursos adecuados, pueden derivar en estrés crónico y síndrome de *burnout*, fenómenos ampliamente documentados en el profesorado (Bahena, 2025; Vera y Gabari, 2019).

En este contexto, la resiliencia surge como una competencia psicológica y profesional clave para preservar la salud mental, sostener la motivación y mantener el compromiso pedagógico. La resiliencia docente no se limita a resistir la adversidad, sino que implica reconstruir la experiencia educativa desde una perspectiva más equilibrada, reflexiva y orientada al bienestar (Gomero et al., 2023). El profesorado resiliente afronta los desafíos con flexibilidad, sin perder claridad sobre su propósito pedagógico.

Desde este enfoque, la resiliencia se expresa como la capacidad de aprender de la dificultad y transformar los obstáculos en oportunidades de mejora profesional. Barahona y Chávez (2024) señalan que los docentes resilientes reinterpretan las experiencias adversas como ocasiones para innovar, ajustar sus estrategias y fortalecer sus vínculos profesionales, generando aprendizajes significativos para su práctica educativa. Asimismo, la resiliencia favorece actitudes pedagógicas esenciales como la paciencia, la empatía y la capacidad de establecer relaciones positivas con el alumnado. Espín et al. (2025) destacan que el docente resiliente mantiene la serenidad ante la incertidumbre, adopta una mirada comprensiva hacia las necesidades estudiantiles y logra sostener el disfrute de su labor incluso en contextos adversos.

La resiliencia del profesorado se consolida cuando el docente desarrolla la capacidad de regular sus emociones, sostener la motivación y responder de manera equilibrada ante contextos educativos complejos. En este proceso, las experiencias vinculadas al autocuidado y a la autorregulación emocional entre ellas la actividad físico-deportiva contribuyen a fortalecer la percepción de eficacia personal, la tolerancia a la incertidumbre y la serenidad frente a la presión cotidiana del aula. Estas competencias permiten al profesorado afrontar la carga emocional y administrativa con mayor estabilidad psicológica, evitando el desgaste profesional y favoreciendo una actitud reflexiva y perseverante ante la dificultad (Arrebola y Esteban, 2024). Desde esta concepción de la resiliencia, no se limita a resistir la adversidad, sino que se convierte en un recurso dinámico que permite aprender de la experiencia y mantener el compromiso profesional en escenarios educativos exigentes (Lifschitz, 2022; Sabino, 2023; Tejedor, 2021).

Este fortalecimiento de la resiliencia se proyecta directamente sobre el liderazgo docente, entendido como la capacidad de influir positivamente en el clima escolar, acompañar emocionalmente al estudiantado y generar entornos de confianza y cooperación. Un profesorado emocionalmente equilibrado muestra mayor disposición para la toma de decisiones pedagógicas ajustadas, para el trabajo colaborativo y para el ejercicio de un liderazgo cercano y empático, que prioriza el bienestar colectivo (Freire, 2022; Gordillo et al., 2024). En este sentido, la resiliencia actúa como base del liderazgo pedagógico, al facilitar relaciones interpersonales más humanas, una comunicación asertiva y una gestión emocional coherente con las demandas del contexto educativo. Así, el docente resiliente no solo se protege a sí mismo frente al desgaste, sino que se posiciona como referente de estabilidad emocional y liderazgo saludable dentro de la comunidad educativa (Gutiérrez Caballero, 2020; Sánchez, 2024).

2.3. Resiliencia del alumnado

En los estudiantes de secundaria, la resiliencia se manifiesta en su capacidad para afrontar retos académicos, personales y sociales. Este apartado ofrece una mirada breve a los factores que favorecen su fortalecimiento dentro del entorno escolar.

En el alumnado de secundaria, las experiencias educativas vinculadas al movimiento y al esfuerzo personal se configuran como un recurso fundamental para el desarrollo de la resiliencia y la capacidad de adaptación. La adolescencia, es una etapa clave en la

construcción de la identidad, caracterizada por una elevada sensibilidad emocional (Pérez et al., 2022). Durante este proceso los estudiantes requieren entornos formativos que permitan afrontar los cambios, la presión social y las exigencias académicas de manera acompañada y segura. En este sentido, los contextos educativos con situaciones de reto, superación y regulación emocional ofrecen oportunidades para que los estudiantes enfrenten la frustración, la exigencia y la perseverancia, favoreciendo procesos de fortalecimiento emocional y afrontamiento positivo (Romero, 2015; Moreno, 2024).

Del mismo modo, la participación en dinámicas individuales y grupales orientadas al logro personal y colectivo contribuye al desarrollo de competencias estrechamente vinculadas con la resiliencia, como la autoeficacia, el control emocional, la constancia y el sentido del logro (Gajardo et al., 2023; Santana et al., 2024). De manera particular, las interacciones grupales promueven el respeto por las normas, la responsabilidad compartida y la valoración del esfuerzo conjunto, aspectos que fortalecen la capacidad de adaptación del alumnado en contextos sociales y educativos diversos (Jaramillo y Rueda, 2021). En consonancia con estos procesos educativos, la incorporación sistemática de experiencias formativas basadas en el esfuerzo, la cooperación y la autorregulación se consolida como un proceso educativo integral que favorece la madurez emocional, la autonomía y una actitud positiva frente a los retos académicos y sociales, Contribuyendo a que el alumnado desarrolle estrategias de afrontamiento más ajustadas, fortaleciendo su resiliencia y su capacidad para adaptarse de manera constructiva a las demandas propias de la educación secundaria (Gajardo et al., 2024).

Durante la adolescencia, el deporte se configura como un espacio formativo clave donde confluyen procesos de superación personal y cooperación social. En esta etapa, la resiliencia y la vocación se desarrollan de manera complementaria, permitiendo al alumnado mantener la motivación frente a la dificultad y proyectar metas personales y académicas con mayor claridad (Plaza et al., 2025). La participación en actividades deportivas ofrece experiencias estructuradas de esfuerzo, gestión del fracaso y logro progresivo, que fortalecen la autoconfianza, la persistencia y el sentido de propósito, especialmente cuando existen referentes docentes que modelan actitudes resilientes y promueven el autocuidado y la superación (Machuca et al., 2023).

Diversos estudios evidencian que el deporte favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la perseverancia, el trabajo en equipo y la autoconfianza, consideradas componentes centrales de la resiliencia y factores decisivos en la definición

vocacional (Gavilanes et al., 2024). El alumnado que participa en programas deportivos escolares o comunitarios tiende a establecer metas más realistas, a gestionar mejor el fracaso y a sostener la motivación intrínseca, lo que se asocia con elecciones vocacionales más coherentes y con mayor compromiso académico (Rodríguez et al., 2025). Asimismo, el deporte contribuye a la reducción del abandono escolar y a la mejora de la convivencia institucional, al generar sentido de pertenencia y vínculos significativos que favorecen la persistencia educativa (Ramírez, 2020; Suberviola, 2024).

2.4. Resiliencia docente y elección vocacional

Los estudios vinculados al BT-AFDR muestran que la participación sostenida en programas deportivos estructurados mejora el rendimiento académico, fortalece la autoconfianza y favorece una mejor adaptación a los desafíos escolares y personales (Aznar y Santana, 2023; Galeano, 2024; Urrutia et al., 2024). En conjunto, la resiliencia y la vocación se consolidan como pilares de la formación integral del alumnado, articulándose a través de experiencias deportivas que acompañan la construcción de identidad y la proyección de itinerarios educativos coherentes con los intereses y fortalezas personales (Connor y Davidson, 2003; Sabino, 2023).

En secundaria, la elección vocacional es un proceso progresivo que se construye a partir de experiencias educativas significativas, del acompañamiento docente y de la interacción entre factores personales, familiares y escolares. En este proceso, el acompañamiento del profesorado resulta determinante para que el alumnado pueda orientar y sostener sus decisiones vocacionales. La implicación docente favorece la seguridad en la elección y da lugar al desarrollo de la resiliencia vocacional, entendida como la capacidad de mantener un itinerario formativo pese a las dificultades del entorno, especialmente en contextos rurales y multiculturales (Fantinelli et al., 2023; Pico, 2024; Zamora et al., 2023).

En la adolescencia, la vocación no se manifiesta como una decisión inmediata ni aislada, sino como un proceso educativo de carácter progresivo que se desarrolla a lo largo de la escolaridad. Este proceso se configura mediante la interacción de múltiples experiencias formativas que permiten al alumnado reconocerse, valorar sus capacidades y construir una imagen cada vez más definida de su futuro académico y profesional. En este recorrido, influyen de manera significativa las vivencias de aprendizaje, la percepción de

autoeficacia, el descubrimiento de intereses personales y el acompañamiento recibido en momentos clave de toma de decisiones (Tamargo et al., 2022).

Bajo esta comprensión del desarrollo vocacional, el contexto escolar se consolida como un espacio esencial para el desarrollo vocacional, al ofrecer oportunidades sistemáticas de exploración, reflexión y orientación. En dicho contexto, el profesorado desempeña un papel central, no solo al proporcionar información sobre las distintas opciones formativas, sino también al crear espacios de diálogo que favorecen el análisis crítico y la toma de decisiones fundamentadas. A través de su intervención pedagógica, el docente contribuye a que el alumnado comprenda las implicaciones de sus elecciones y las vincule con sus intereses, expectativas y posibilidades reales (Sánchez y Verdugo, 2024).

Durante la adolescencia, la elección vocacional se articula con los procesos de construcción de identidad y proyección de futuro, donde la resiliencia cumple una función clave al permitir que el alumnado otorgue sentido a sus experiencias escolares y las transforme en referentes para la toma de decisiones formativas (Moreno, 2024; Romero, 2015). La participación en experiencias educativas estructuradas, especialmente aquellas vinculadas al movimiento, la disciplina y el esfuerzo sostenido, favorece el desarrollo de competencias como el establecimiento de metas realistas y el compromiso con trayectorias técnicas o profesionales que requieren constancia y continuidad (Aznar y Santana, 2023; Urrutia et al., 2024).

Por tanto, la toma de decisiones vocacionales durante la adolescencia debe comprenderse como un proceso situado en el contexto educativo en el que se desarrolla, donde el profesorado desempeña un papel decisivo como agente orientador. Su función no se limita a la transmisión de información académica o curricular, sino que implica actuar como mediador entre el alumnado y las distintas posibilidades formativas, favoreciendo que los estudiantes analicen, valoren y proyecten sus opciones de futuro de manera reflexiva y coherente con sus capacidades, intereses y aspiraciones personales (Sánchez y Verdugo, 2024). El profesorado genera, además, climas educativos que pueden facilitar o dificultar la elección vocacional, al tiempo que ofrece referentes significativos con los que el alumnado puede identificarse y que influyen en la forma en que construye sus expectativas académicas y profesionales (Albarrán y Díaz, 2021).

Por otra parte, y en contextos escolares caracterizados por la incertidumbre y la complejidad, la resiliencia se consolida como un factor determinante para afrontar la

presión asociada a la elección vocacional, gestionar la duda y mantener una visión de futuro realista y esperanzadora (Espinosa, 2023). En este proceso, el profesorado resiliente desempeña un papel central al liderar procesos pedagógicos, ofrecer contención emocional y acompañar la exploración vocacional desde climas de confianza y seguridad, contruidos a partir de prácticas conscientes de autocuidado, regulación emocional y compromiso ético sostenido (Altamirano, 2020; Mercado et al., 2022; Molina, 2021; Olmo et al., 2021; Varela, 2022).

En territorios con diversidad cultural y limitaciones socioeconómicas, como Imbabura, la resiliencia vocacional adquiere un valor estratégico al facilitar la superación de barreras simbólicas y estructurales asociadas a la elección de estudios técnicos vinculados al deporte y la recreación (Pico, 2024). Desde una perspectiva pedagógica, la resiliencia se concibe como una competencia educable, fortalecida mediante el acompañamiento docente, la autoexploración vocacional y la identificación de fortalezas personales, orientando decisiones coherentes con el proyecto vital del estudiante (Ávila et al., 2021; Cachón, 2021).

La investigación educativa destaca que la calidad de las relaciones pedagógicas y el rol del profesorado como referente implícito condicionan los procesos de orientación vocacional. En este marco, la resiliencia docente posibilita un acompañamiento genuino, éticamente comprometido y emocionalmente significativo, influyendo en las expectativas académicas y vocacionales del alumnado a través de la modelación de actitudes, la disponibilidad afectiva y la creación de ambientes seguros (Chalarca y González, 2016; Llopis et al., 2022; Ramírez y Álvarez, 2023; Soroa et al., 2023).

2.5. Experiencias latinoamericanas y ecuatorianas sobre resiliencia a través del deporte

Las investigaciones latinoamericanas coinciden en que la resiliencia vinculada a la práctica físico-deportiva debe comprenderse desde una mirada contextualizada, atendiendo a las condiciones sociales, culturales y educativas propias de la región. En escenarios marcados por desigualdad y exposición a factores de estrés, el deporte trasciende su dimensión física y se configura como un espacio formativo y psicosocial, donde la resiliencia se construye de manera progresiva a partir de la experiencia corporal, los vínculos sociales y el sentido atribuido a la práctica (Acevedo y Restrepo, 2012).

Los estudios, también señalan que el desarrollo de la resiliencia no depende de prácticas competitivas intensivas, sino de la regularidad, continuidad y significatividad de la actividad físico-deportiva integrada en la vida cotidiana. Estas prácticas favorecen experiencias reiteradas de esfuerzo, autorregulación emocional y perseverancia, permitiendo que la resiliencia emerja como un aprendizaje gradual asociado a la constancia y al compromiso sostenido, incluso en contextos adversos (Romero, 2015).

Desde el plano psicológico, investigaciones destacan la relación entre actividad físico-deportiva y dimensiones funcionales de la resiliencia, como la autoeficacia, la tolerancia a la frustración y el control emocional. El error, el cansancio o la derrota son vistos como oportunidades de aprendizaje, consolidando respuestas adaptativas transferibles a otros ámbitos de la vida académica, laboral y personal (Acosta y Pieras, 2022), el peso del componente relacional, como la pertenencia a grupos, la cooperación entre pares y la presencia de figuras adultas significativas generan climas de apoyo y seguridad emocional que actúan como factores protectores, reforzando el carácter social y contextual de la resiliencia (Orrego y Pabón, 2022).

En Ecuador, los hallazgos son coherentes con el contexto latinoamericano. La práctica físico-deportiva regular y equilibrada se asocia con mayores niveles de bienestar psicológico y resiliencia, destacando componentes como la autoeficacia, la perseverancia y el control bajo presión, especialmente relevantes en entornos educativos complejos (Barahona y Chávez, 2024; Caballero et al., 2024). Los estudios destacan que la resiliencia a través del deporte se construye de forma progresiva, sostenible y socialmente significativa, más como un proceso que como un efecto inmediato de la actividad física (Bajaña et al., 2025).

CAPÍTULO 3. LIDERAZGO Y PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

Entender el liderazgo implica reconocer que el patio y la cancha son más que espacios de recreo, son verdaderos laboratorios sociales. En ellos, el estudiante no solo pone a prueba su resistencia física, sino también su capacidad para guiar a otros y su entereza para levantarse ante la dificultad. La práctica de actividad físico-deportiva se convierte así en un escenario privilegiado donde el joven aprende a tomar decisiones bajo presión, a motivar a sus compañeros y a transformar la frustración de un resultado adverso en una oportunidad de mejora.

3.1 Liderazgo en la práctica de actividad físico-deportiva

El liderazgo es conocido como una competencia que permite la interacción efectiva, por ello la práctica de actividad física se convierte en el escenario idóneo para su desarrollo, convirtiéndola en espacio donde se ponen a prueba la toma de decisiones, la comunicación asertiva y la capacidad de guiar a otros hacia objetivos comunes.

El liderazgo ha pasado de concebirse como una función jerárquica a entenderse como una capacidad compartida, centrada en la influencia positiva, la motivación y la cooperación (Contreras, 2016). Esta transformación conceptual sitúa al profesorado como guía y agente de cambio en la comunidad educativa. El liderazgo transformacional, según Bass y Avolio (2000), se fundamenta en cuatro componentes:

- Influencia idealizada: el líder actúa como modelo de conducta.
- Motivación inspiradora: comunica una visión clara y estimulante.
- Estimulación intelectual: fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.
- Consideración individualizada: reconoce las necesidades personales de los demás.

En esta línea, la práctica de actividad físico-deportiva proporciona un contexto idóneo para el desarrollo del liderazgo transformacional, al implicar procesos de autogestión, trabajo en equipo, comunicación efectiva y perseverancia que se construyen desde la experiencia compartida. Estas dinámicas favorecen la implicación activa y la responsabilidad colectiva, configurando el liderazgo como una competencia que emerge del hacer conjunto y de la participación sostenida en situaciones de desafío (Gavilanes et al., 2024; Rapún et al., 2024).

Estas dimensiones se fortalecen en la práctica físico-deportiva, donde la toma de decisiones y la gestión emocional están presentes de manera constante. El deporte

potencia la empatía, la cooperación y la disciplina, cualidades que también caracterizan al liderazgo pedagógico eficaz y que se desarrollan progresivamente a través de la interacción, el esfuerzo y la convivencia en contextos educativos estructurados (Campó, 2021). Por ello, la actividad físico-deportiva se consolida como un espacio formativo relevante para el desarrollo del liderazgo juvenil (Pedreño, 2025).

A través del movimiento y la interacción con otros, los estudiantes aprenden a enfrentar desafíos, gestionar sus emociones y tomar decisiones con mayor seguridad. Estas experiencias contribuyen a fortalecer la capacidad de superar obstáculos y a consolidar una autoconfianza que trasciende el ámbito corporal, influyendo en la manera en que los jóvenes se relacionan con su trayectoria académica y social, así como con su entorno inmediato (Mendo y Ortiz, 2003).

La práctica de actividad físico-deportiva favorece el desarrollo del liderazgo al generar experiencias que fortalecen el trabajo en equipo y la capacidad de influir positivamente en los demás. En base a la superación de retos, el liderazgo se configura como una competencia construida desde la experiencia y la cooperación, con proyección en la convivencia educativa y social (Juárez, 2024).

3.2. Liderazgo del profesorado

El liderazgo docente está íntimamente vinculado al bienestar. El bienestar del profesorado es un componente esencial del liderazgo educativo, pues un docente que goza de buena salud física y mental tiene más energía, motivación y disposición para acompañar a sus estudiantes (Aygun et al., 2024; Rey, 2024). La práctica de actividad físico-deportiva favorece ese equilibrio, reduciendo los niveles de ansiedad y aumentando la satisfacción laboral (Pineda, 2022). En el plano personal, el ejercicio fortalece la autoconfianza y la regulación emocional; en el social, por otra parte, fomenta la empatía y la responsabilidad compartida. Estos factores convergen en un perfil docente caracterizado por la capacidad de inspirar, acompañar y coordinar acciones colaborativas.

El profesorado que practica deporte proyecta confianza y equilibrio emocional, elementos que incrementan su capacidad para influir positivamente en los estudiantes (Moya, 2023; Murcia et al., 2023). Asimismo, Marcén (2025) destaca que la práctica física regular mejora la autopercepción de eficacia docente, al reducir los niveles de estrés y favorecer la claridad cognitiva en la toma de decisiones. Además, los docentes físicamente activos manifiestan mayor resiliencia frente a las presiones laborales, manteniendo una actitud

optimista y resolutiva ante las dificultades del aula. Así, el liderazgo transformacional se alimenta de la práctica de actividad físico-deportiva, y esta, a su vez, encuentra en la educación un espacio donde proyectar sus valores sociales (Montes et al., 2025; Resto de León et al., 2024).

Investigaciones sobre liderazgo docente destacan que el profesorado que incorpora la actividad física en su rutina cotidiana tiende a reportar mayor autoconfianza, estabilidad emocional y compromiso institucional (Machuca et al., 2023; Querevalú, 2023). Dichas características son fundamentales para liderar equipos educativos y promover climas escolares positivos (Barre, 2022; Roca et al., 2024) y resultan una oportunidad en los equipos docentes de Imbabura, donde los docentes con más de siete horas semanales de práctica de actividad físico-deportiva destacan por su orientación motivacional, su comunicación efectiva y su liderazgo cooperativo (Guerrero et al., 2024).

3.3. Liderazgo del alumnado

El liderazgo ha adquirido un papel central en el ámbito educativo al entenderse como una competencia vinculada a la capacidad de influir positivamente en los demás, motivar a un grupo y orientar acciones hacia objetivos compartidos, más allá de su tradicional asociación con el ámbito organizacional y empresarial (Priego, 2024). En el contexto escolar, esta concepción redefine el liderazgo como una habilidad que puede desarrollarse mediante experiencias educativas significativas y prácticas colaborativas en estudiantes (Pérez et al., 2023; Pico, 2024).

En la educación secundaria, el liderazgo se concibe como una competencia transversal del currículo, ya que integra dimensiones comunicativas, éticas y sociales presentes en todas las áreas de aprendizaje (Valdez et al., 2022). Su desarrollo implica que el alumnado aprenda a reconocer sus capacidades, tomar decisiones, organizar tareas colectivas y asumir responsabilidades dentro del entorno escolar, favoreciendo la construcción de autonomía y sentido de pertenencia (Gómez y Martín, 2023; Pertuz et al., 2025).

Bajo esta comprensión del liderazgo estudiantil, este favorece una interacción más ética y responsable con el entorno escolar, promoviendo la escucha, el diálogo y la consideración de distintas perspectivas, competencias esenciales en contextos educativos diversos (Galarza et al., 2025). Así, el liderazgo se consolida como una herramienta pedagógica que impulsa la cooperación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones informada (Jiménez et al., 2025).

La actividad físico-deportiva y las dinámicas de cooperación constituyen un contexto pedagógico especialmente adecuado para el desarrollo del liderazgo en secundaria, al situar al alumnado ante situaciones que requieren participación activa, toma de decisiones y responsabilidad sobre las propias acciones (Durán, 2025; López et al., 2022).

En el contexto escolar, se refleja en una mayor seguridad del alumnado, así como en una mayor disposición para apoyar y acompañar a sus compañeros (Correa et al., 2020; Gutiérrez, 2023). Mejorando la convivencia escolar, fortaleciendo la cohesión grupal y reduciendo los conflictos mediante un liderazgo de carácter relacional, empático y responsable (Banguera et al., 2024; Berrezueta, 2025; Castillo et al., 2025; Manzano et al., 2020; Paucar y Cabezas, 2025; Toledo, 2024).

Asimismo, el liderazgo estudiantil incide positivamente en la motivación académica, al favorecer una mayor conexión con los procesos de aprendizaje (Loayza y Puma, 2025). Permitiendo la organización de tareas, la coordinación de actividades y el apoyo entre iguales, reforzando la percepción de competencia, promoviendo prácticas de estudio más autónomas y orientadas al logro (Marín et al., 2024). En este sentido, la interacción cotidiana y los desafíos que enfrenta el alumnado constituyen un espacio natural para la construcción progresiva del liderazgo, basado en la evaluación de situaciones cambiantes y la búsqueda de soluciones individuales y colectivas (Robinson et al., 2014; Vélchez, 2017; Villegas et al., 2025).

En el contexto ecuatoriano, el fortalecimiento del liderazgo juvenil ha sido incorporado de manera progresiva en las políticas educativas como un elemento clave para la formación integral del estudiantado y la mejora institucional (Vega, 2025). El Ministerio de Educación del Ecuador (2025a) ha subrayado la importancia del liderazgo pedagógico también como meta formativa del alumnado, promoviendo la participación, la toma de decisiones y el compromiso con la comunidad escolar.

En este marco, experiencias como el (BTAFDR) integran el liderazgo deportivo y educativo, ofreciendo contextos donde el alumnado organiza actividades, gestiona proyectos y colabora con sus pares, fortaleciendo su autonomía, capacidad comunicativa y sentido de responsabilidad (Calixto et al., 2025; Escobar y Díaz, 2024; Maldonado et al., 2025). Estas experiencias dialogan con tendencias latinoamericanas que destacan el potencial del deporte escolar para promover habilidades socioemocionales, convivencia y compromiso comunitario (Unda, 2018), consolidándose como espacios privilegiados

para el ejercicio de un liderazgo inclusivo y orientado al bien común (Resto de León et al., 2024).

3.4. Liderazgo docente y elección vocacional

El liderazgo docente constituye un factor determinante en la elección vocacional, ya que influye en los procesos de orientación académica y vocacional del alumnado. Ejercido desde la práctica pedagógica cotidiana, este liderazgo actúa como una referencia ética y formativa que contribuye a la construcción de expectativas, al reconocimiento de capacidades personales y a la valoración de las distintas opciones educativas disponibles (Abellán et al., 2022; Ordoñez, 2024).

La literatura evidencia que el liderazgo docente de carácter transformacional favorece climas escolares basados en la confianza, la motivación y el acompañamiento, condiciones que facilitan una toma de decisiones vocacionales más informada y autónoma. En contextos de diversidad social y cultural, este tipo de liderazgo resulta especialmente relevante, ya que permite compensar condicionantes familiares o estructurales, ampliando el horizonte de elección del alumnado y favoreciendo decisiones de bachillerato coherentes con su proyecto vital y formativo (Bernal e Ibarrola, 2015).

La elección vocacional implica reconocer al estudiante como sujeto activo de su propio proyecto vital, integrando dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas. Desde esta óptica, el liderazgo docente actúa como mediador entre el currículo, la realidad sociocultural del alumnado y sus expectativas de futuro, favoreciendo procesos de orientación vocacional basados en el autoconocimiento, la reflexión crítica y el sentido de propósito (Mosquera et al., 2024). El profesorado que ejerce un liderazgo sensible y cercano contribuye a que los estudiantes perciban la escuela como un espacio de apoyo y acompañamiento en la toma de decisiones relevantes para su vida (Sánchez y Verdugo, 2024). Asimismo, la literatura señala que el liderazgo docente se vincula estrechamente con competencias socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y la resiliencia. Estas competencias permiten al profesorado detectar intereses, talentos y dificultades del alumnado, orientando sus decisiones vocacionales de manera realista y contextualizada. La resiliencia, tanto del docente como del estudiante, emerge como un factor protector frente a la incertidumbre propia de la adolescencia y de los procesos de elección académica y profesional (Aguaded y Almeida, 2016; Sabino, 2023).

En los contextos educativos latinoamericanos y, de manera específica, en Ecuador, el liderazgo docente se configura como un eje clave para la equidad educativa y la orientación vocacional. Este liderazgo, ejercido desde el acompañamiento pedagógico y el compromiso ético, permite superar visiones reduccionistas de la orientación, promoviendo elecciones formativas conscientes y coherentes con las capacidades individuales del alumnado y con las necesidades del entorno social y productivo, articulando de manera integrada el proyecto personal con el contexto territorial y social (Caballero et al., 2023). De este modo, el profesorado se consolida como agente clave no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en la formación de ciudadanos capaces de tomar decisiones vocacionales éticas, autónomas y socialmente comprometidas (Contreras, 2016).

3.5. Experiencias latinoamericanas y ecuatorianas sobre liderazgo a través del deporte

Los docentes físicamente activos, particularmente en la provincia de Imbabura, han evidenciado que los profesores físicamente activos presentan niveles más altos de liderazgo transformacional, mientras que los estilos correctivos o pasivos aparecen con menor frecuencia. A nivel institucional, por otra parte, los efectos son también evidentes. Las escuelas donde los profesores mantienen hábitos de actividad física presentan una cultura organizacional más cohesionada, con menor índice de conflicto y mayor innovación pedagógica (Roca et al., 2024; Barre, 2022). Así, la práctica de actividad físico-deportiva se configura como un recurso para la construcción de liderazgo educativo sostenible y con base en la salud integral (Pérez et al., 2022). En el ámbito ecuatoriano, la articulación entre liderazgo y deporte ha sido impulsada por el Ministerio de Educación del Ecuador (2025d), que promueve la figura del liderazgo pedagógico compartido como motor de mejora institucional. Los programas de desarrollo profesional orientados a la educación física y el BT-AFDR refuerzan la formación de líderes docentes capaces de integrar la práctica de actividad físico-deportiva con estrategias pedagógicas innovadoras (Galarza et al., 2025). En este contexto, la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado adquiere una dimensión cultural y comunitaria particular. Disciplinas como el ecuavóley se han consolidado como manifestaciones identitarias que promueven valores de cooperación, esfuerzo, disciplina y solidaridad (Washco, 2016). Estos valores, además de estar presentes en la práctica física, se proyectan en la conducta docente y en las estrategias de liderazgo y resiliencia que los profesores aplican en su entorno laboral,

el deporte se convierte en una experiencia formativa integral que potencia la competencia profesional y la estabilidad emocional del profesorado (Carrillo et al., 2025).

Los estudios realizados con el MLQ 5X demuestran que en Imbabura predominan el estilo transformacional, los cuales se relacionan significativamente con la práctica de actividad físico-deportiva regular (Caballero et al., 2024; Espín et al., 2025; Gálvez y Llatas, 2022). Los resultados obtenidos mediante el MLQ 5X muestran que el liderazgo del profesorado se caracteriza por su orientación al estímulo intelectual y la consideración individualizada, dimensiones estrechamente ligadas a la práctica de actividad físico-deportiva y al bienestar personal (Grefa et al., 2025; Ordóñez, 2021). Estas investigaciones en la provincia de Imbabura confirman que el profesorado físicamente activo presenta puntuaciones más altas en liderazgo transformacional y menor presencia de estilos correctivos o pasivos. Este tipo de liderazgo, que se manifiesta en la motivación inspiradora, la influencia idealizada y la consideración individualizada, coincide con las competencias que se fortalecen mediante la práctica de actividad físico-deportiva regular (Sanabrias y Zafra, 2023).

III. ESTUDIO EMPÍRICO

III. ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA, RESILIENCIA Y LIDERAZGO DOCENTE Y SU INFLUENCIA EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL DE LOS ALUMNOS: COMPENDIO DE ESTUDIOS EMPÍRICOS INTEGRADOS.

El marco teórico desarrollado ha permitido comprender la práctica de actividad físico-deportiva como un recurso educativo clave, capaz de incidir en el desarrollo personal, social y emocional del profesorado y del alumnado de educación secundaria, así como en la construcción de contextos escolares más saludables, inclusivos y comprometidos con la mejora educativa. La revisión de la literatura realizada evidencia la estrecha relación entre la práctica de actividad físico-deportiva, la resiliencia y el liderazgo educativo del profesorado, subrayando su potencial para promover procesos de afrontamiento, bienestar y transformación pedagógica. Sin embargo, esta relación, ampliamente respaldada desde el plano conceptual, requiere ser contrastada mediante evidencias empíricas obtenidas de contextos educativos reales, especialmente en entornos con características sociales y culturales específicas como la provincia de Imbabura (Ecuador). En este sentido, la presente tesis doctoral se desarrolla como un compendio de publicaciones científicas que abordan empíricamente esta problemática desde un enfoque metodológico de investigación que posibilita la confrontación entre los planteamientos teóricos de partida y los datos derivados de la práctica educativa. Partiendo de esta base, se plantean las preguntas que guían los estudios empíricos presentados y articulan el análisis del fenómeno objeto de estudio.

CAPÍTULO 4. PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

4.1. Preguntas de la investigación

En este contexto, el propósito fundamental de esta investigación por compendio ha sido dar respuesta a las siguientes cuestiones. Junto a ellas indicaremos la aportación (A) de procedencia.

4.1.1. Preguntas generales

A continuación, se presentan las preguntas generales que han guiado el desarrollo de la investigación:

¿Qué niveles de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? (A1-A2-A3),

¿Existen diferencias por género en práctica de actividad-físico deportiva y liderazgo del profesorado? (A1-A2),

¿Existen diferencias por práctica de actividad físico-deportiva en la resiliencia (A1) y el liderazgo del profesorado? (A2),

¿Qué perfil de liderazgo y resiliencia tiene el profesorado de secundaria en función de su práctica de actividad-físico deportiva? (A3),

¿Cómo puede la práctica deportiva saludable, basada en un deporte tradicional como el ecuavóley, contribuir al desarrollo de resiliencia e inclusión educativa en secundaria? (A1)

¿Qué grado de afinidad y nivel de interés tienen los alumnos de secundaria por la especialidad (BT-PRD) y la elección del (BT-AFDR)? (A4)

¿Qué motivaciones, áreas de afinidad y figuras profesionales influyen en la elección vocacional del programa BT-AFDR de los estudiantes de secundaria?, ¿Son diferentes según el género?, ¿Qué papel desempeña el profesorado resiliente en la orientación vocacional del estudiantado hacia el (BT-AFDR)? (A5)?

4.1.2. Preguntas específicas

A continuación, exponemos las preguntas específicas por aportación:

4.1.2.1. Aportación 1 (Artículo) Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador).

¿Qué nivel de práctica deportiva, resiliencia y valoración de la resiliencia en clase tiene el profesorado de secundaria de Imbabura?

¿Existen diferencias significativas en la resiliencia del profesorado según su práctica deportiva?

¿Existen diferencias significativas en la práctica deportiva del profesorado en función del género?

¿Cómo puede una práctica deportiva saludable, basada en un deporte tradicional como el ecuavóley, contribuir al desarrollo de resiliencia e inclusión educativa en secundaria?

4.1.2.2. Aportación 2 (Capítulo de libro) El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo.

¿Qué nivel de liderazgo y de práctica de actividad físico-deportiva tiene el profesorado de secundaria de Imbabura?

¿Existen diferencias significativas en el liderazgo del profesorado según el género?

¿Existen diferencias significativas en el liderazgo docente en función de la práctica deportiva?

4.1.2.3 Aportación 3 (Artículo, pendiente de evaluación). Impacto de la actividad físico-deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión.

¿Cuál es el nivel de práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura?

¿Qué perfil de resiliencia y de liderazgo presenta el profesorado de educación secundaria según su práctica de actividad físico-deportiva?

4.1.2.4 Aportación 4 (Capítulo de Libro). Actividad físico-deportiva y vocación adolescente para el Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador.

¿Cuál es el grado de afinidad de los estudiantes de décimo año de EGB superior hacia la especialidad “(BT-PRD)”?

¿Qué nivel de interés presentan los alumnos por estudiar un (BT-AFDR) durante el año lectivo 2024–2025?

¿Existe el número mínimo de estudiantes requerido por el Ministerio de Educación para la creación del Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo?

4.1.2.5 Aportación 5 (Capítulo de Libro). Resiliencia docente y vocación adolescente para el (BT-AFDR) en Imbabura (Ecuador).

¿Qué materias escolares consideran los alumnos como afines a sus intereses vocacionales?

¿Qué figuras profesionales escogen los alumnos como referentes en su proceso de elección vocacional?

¿Qué tipo de motivaciones personales expresan los alumnos al elegir una opción vocacional en el BT-AFDR?

¿Qué diferencias se observan por género en la elección de materias de afinidad, figuras profesionales y motivaciones?

¿Qué papel desempeña el profesorado resiliente en la orientación vocacional del estudiantado hacia el (BT-AFDR)?

En la Tabla 2 exponemos por aportación, a modo de resumen, la correspondencia entre preguntas generales y específicas de la investigación.

Tabla 2
Correspondencia preguntas generales y específicas, por Aportación

APORTACIONES	PREGUNTAS GENERALES	PREGUNTAS ESPECÍFICAS
Aportación 1 (Artículo) Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador)	¿Qué niveles de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? (A1-A2-A3), ¿Existen diferencias por género en práctica de actividad-físico deportiva y liderazgo del profesorado? (A1-A2), ¿Existen diferencias por práctica de actividad físico-deportiva en la resiliencia (A1) y el liderazgo del profesorado? (A2), ¿Cómo puede la práctica deportiva saludable, basada en un deporte tradicional como el ecuavóley, contribuir al desarrollo de resiliencia e inclusión educativa en secundaria? (A1)	¿Qué nivel de práctica deportiva, resiliencia y valoración de la resiliencia en clase tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? ¿Existen diferencias significativas en la resiliencia del profesorado según su práctica deportiva? ¿Existen diferencias significativas en la práctica deportiva del profesorado en función del género? ¿Cómo puede una práctica deportiva saludable, basada en un deporte tradicional como el ecuavóley, contribuir al desarrollo de resiliencia e inclusión educativa en secundaria?
Aportación 2 (Capítulo de libro) El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo	¿Qué niveles de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? (A1-A2-A3), ¿Existen diferencias por género en práctica de actividad-físico deportiva, y liderazgo del profesorado? (A1-A2),	¿Qué nivel de liderazgo y de práctica de actividad físico-deportiva tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? ¿Existen diferencias significativas en el liderazgo del profesorado según el género? ¿Existen diferencias significativas en el liderazgo

¿Existen diferencias por práctica de actividad físico-deportiva marca en la resiliencia (A1) y el liderazgo del profesorado? (A2), docente en función de la práctica deportiva?

<p>Aportación 3 (Artículo) (pendiente de evaluación) Impacto de la actividad físico-deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión</p>	<p>¿Qué niveles de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? (A1-A2-A3),</p>	<p>¿Cuál es el nivel de práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura? ¿Qué perfil de resiliencia y de liderazgo presenta el profesorado de educación secundaria según su práctica de actividad físico-deportiva?</p>
<p>Aportación 4 (Capítulo de Libro). Actividad físico-deportiva y vocación adolescente para el Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador</p>	<p>¿Qué grado de afinidad y nivel de interés tienen los alumnos de secundaria por la especialidad y la elección del (BT-PRD)? (A4)</p>	<p>¿Cuál es el grado de afinidad de los estudiantes de décimo año de EGB superior hacia la especialidad (BT-PRD)? ¿Qué nivel de interés presentan los alumnos por estudiar un (BT-AFDR), durante el año lectivo 2024–2025? ¿Existe el número mínimo de estudiantes requerido por el Ministerio de Educación para la creación del Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo?</p>
<p>Aportación 5 (Capítulo de Libro). Resiliencia docente y vocación adolescente para el (BT-AFDR) en Imbabura (Ecuador)</p>	<p>¿Qué motivaciones, áreas de afinidad y figuras profesionales influyen en la elección vocacional del programa BT-AFDR de los estudiantes de secundaria? ¿Son diferentes según el género? ¿Qué papel desempeña el profesorado resiliente en la orientación vocacional del estudiantado hacia el (BT-AFDR) (A5)?</p>	<p>¿Qué materias escolares consideran los alumnos como afines a sus intereses vocacionales? ¿Qué figuras profesionales escogen los alumnos como referentes en su proceso de elección vocacional? ¿Qué tipo de motivaciones personales expresan los alumnos al elegir una opción vocacional en el BT-AFDR? ¿Qué diferencias se observan por género en la elección de materias de afinidad, figuras profesionales y motivaciones? ¿Qué papel desempeña el profesorado resiliente en la orientación vocacional del estudiantado hacia el (BT-AFDR)?</p>

4.2. Objetivos de la investigación

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, se establecieron los siguientes objetivos de investigación. A continuación, se exponen todos, general de todo el estudio, y para cada aportación, generales y específicos.

4.2.1. Objetivo general

El objetivo marco que ha guiado y operativizado las preguntas generales de la investigación ha sido: Conocer la práctica de actividad físico-deportiva y los niveles de resiliencia y liderazgo del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura, así como su valoración sobre la enseñanza de la resiliencia, con el fin de promover una práctica deportiva saludable basada en el ecuavóley como estrategia de inclusión educativa (A1-A2-A3). Analizar si existen diferencias por género en la práctica de actividad físico-deportiva, así como diferencias por práctica de actividad físico-deportiva y por género en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de secundaria evaluado (A1-A2). Identificar el perfil resiliente y con liderazgo del profesorado en función de su práctica de actividad físico-deportiva (A3) y, finalmente, comprender factores determinantes de la elección vocacional del BT_AFDR (afinidad, nivel de interés, motivaciones, figuras profesionales), detectar posibles diferencias por género, e identificar el papel del profesorado resiliente en esta orientación vocacional (A4-A5).

4.2.2. Objetivos específicos

A partir de este objetivo marco se han formulado los objetivos generales y específicos que presentamos a continuación por aportación:

4.2.2.1. Aportación 1 (Artículo). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador)

Objetivo general:

Conocer la práctica de actividad físico-deportiva y los niveles de resiliencia del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura, así como su valoración sobre la enseñanza de la resiliencia, con el fin de promover una práctica deportiva saludable basada en el ecuavóley como estrategia de inclusión educativa.

Objetivos específicos:

- a) Describir la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado de secundaria de la provincia de Imbabura, su nivel de resiliencia, la valoración que otorgan a la enseñanza de la resiliencia en clase y el tipo de resiliencia que predomina en su docencia.
- b) Determinar si existen diferencias significativas en la resiliencia del profesorado en función de la práctica de actividad físico-deportiva y el género.
- c) Comprobar si existen diferencias significativas en la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado según el género.

4.2.2.2. Aportación 2 (Capítulo de libro) El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo**Objetivo general:**

Conocer el nivel de liderazgo y la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador), con el fin de detectar necesidades; y, por otro, comprobar si existen diferencias en esta variable en función de su práctica de actividad físico-deportiva, con el fin de promover su desarrollo en el aula.

Objetivos específicos:

- a) Describir el nivel de liderazgo y la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado de secundaria de la provincia de Imbabura.
- b) Determinar si existen diferencias significativas en el liderazgo docente según el género.
- c) Comprobar si la práctica de actividad físico-deportiva influye significativamente en el liderazgo del profesorado.

4.2.2.3. Aportación 3 (Artículo pendiente de evaluación). Impacto de la actividad físico-deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión**Objetivo general:**

Ofrecer un modelo predictivo, basado en árboles de decisión, capaz de identificar, a partir de hábitos de actividad física y deportiva (incluyendo el ecuavóley como deporte tradicional), perfiles docentes diferenciados por resiliencia y liderazgo, con el fin de

lograr mejoras para la práctica y la calidad educativas en la etapa de educación secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador).

Objetivos específicos:

- a) Conocer los niveles de práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura.
- b) Determinar la importancia de la práctica de actividad físico-deportiva asociada a la resiliencia docente.
- c) Estimar la importancia de la práctica de actividad físico-deportiva asociada al liderazgo docente.
- d) Identificar perfiles de resiliencia y liderazgo del profesorado según su nivel de práctica de actividad físico-deportiva, mediante análisis de árboles de decisión.

4.2.2.4. Aportación 4 (Capítulo de Libro). Actividad físico-deportiva y vocación adolescente para el Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador

Objetivo general:

Evaluar la viabilidad de la creación del BT-AFDR en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, a partir del análisis del interés, afinidad y demanda del estudiantado.

Objetivos específicos:

- a) Conocer la afinidad de los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior hacia la especialidad (BT-PRD).
- b) Analizar el interés que poseen los estudiantes por estudiar el (BT-AFDR) durante el año lectivo 2024–2025.
- c) Determinar si existe el número mínimo de estudiantes requerido por el Ministerio de Educación del Ecuador (15) para la creación del Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, cantón Antonio Ante, provincia de Imbabura.

4.2.2.5. Aportación 5 (Capítulo de Libro). Resiliencia docente y vocación adolescente: análisis de la elección del (BT-AFDR) en Imbabura (Ecuador)

Objetivo general:

Identificar las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones (personales, escolares y contextuales) que influyen en la elección de la

figura del BT-AFDR por parte de estudiantes adolescentes de la provincia de Imbabura (Ecuador), y caracterizarlas por género y cantón de residencia, al tiempo que analizar la posible asociación del género con estos aspectos de la elección vocacional.

Objetivos específicos:

- a) Conocer las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección del BT-AFDR por parte de estudiantes adolescentes de la provincia de Imbabura (Ecuador), describiéndolas por género y cantón de residencia.
- b) Analizar si existe asociación entre el género y las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección de la figura del BT-AFDR de los estudiantes evaluados.
- c) Potenciar el papel del profesorado resiliente como agente clave en la orientación vocacional hacia opciones educativas técnico-deportivas en contextos territoriales como Imbabura (Ecuador).

4.3. Hipótesis

Las hipótesis (generales y específicas) de la investigación fueron, por Aportación:

4.3.1. Hipótesis de la Aportación 1

Aportación 1 (Artículo) Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador)

Hipótesis general:

Se espera que más del 60% del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura practique actividad físico-deportiva; que presente niveles altos de resiliencia; que la valoración sobre la enseñanza de la resiliencia sea positiva, y que existan diferencias significativas en la práctica de actividad físico-deportiva por género, así como en resiliencia y liderazgo tanto por práctica de actividad físico-deportiva como por género.

Hipótesis específicas:

- a) Se espera que el profesorado de secundaria tenga una práctica de actividad físico-deportiva frecuente (igual o mayor del 60%) y un nivel de resiliencia alto.

- b) Existen diferencias significativas en la resiliencia del profesorado en función de la práctica de actividad físico-deportiva y del género.
- c) Existen diferencias significativas en la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado según el género.

4.3.2. Hipótesis de la Aportación 2

Aportación 2 (Capítulo de libro) El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo

Hipótesis general:

Se espera que el profesorado de secundaria tenga una práctica de actividad físico-deportiva frecuente (igual o mayor del 60%) y un nivel de liderazgo predominantemente transformacional, y que existan diferencias significativas en esta variable como consecuencia de su práctica de actividad físico-deportiva

Hipótesis específicas:

- a) Se espera que el profesorado tenga una práctica de actividad físico-deportiva frecuente (igual o mayor del 60%) y un de liderazgo predominantemente transformacional.
- b) Existen diferencias significativas en los niveles de liderazgo docente según el género.
- c) La práctica de actividad físico-deportiva influye significativamente en el desarrollo de competencias asociadas al liderazgo educativo.

4.3.3. Hipótesis de la Aportación 3

Aportación 3 (Artículo 3 pendiente de evaluación). Impacto de la actividad físico-deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión

Hipótesis general:

En el profesorado de secundaria de Imbabura se espera un nivel de práctica de actividad físico-deportiva regular, en al menos el 60% del profesorado. una resiliencia alta y un liderazgo predominantemente transformacional, una importancia atribuida a la práctica de actividad físico-deportiva, manifestada por al menos el 70% del profesorado, asociada a la resiliencia y al liderazgo, y un perfil de profesorado más resiliente asociado a una

práctica de actividad físico-deportiva equilibrada, regular y no excesiva en duración, así como un perfil de profesorado asociado a una práctica de actividad físico-deportiva frecuente, sostenida y combinada con práctica deportiva regular.

Hipótesis específicas:

- a) Se espera que más del 60% del profesorado de educación secundaria de Imbabura realice práctica de actividad físico-deportiva regular, (entre 2 y 4 días por semana y con una duración semanal superior a 6 horas), y que este profesorado presente niveles altos de resiliencia y un liderazgo docente predominantemente transformacional.
- b) Se espera una práctica de actividad físico-deportiva regular y equilibrada en frecuencia y duración asociada a la resiliencia del profesorado.
- c) Se espera una práctica de actividad físico-deportiva frecuente, asociada al liderazgo docente.
- d) Se espera que los docentes que practican actividad físico-deportiva con regularidad y equilibrio (entre 2 y 4 días por semana o más de 6 horas semanales) presenten perfiles con niveles más altos de resiliencia y liderazgo transformacional, según el modelo generado por los árboles de decisión.

4.3.4. Hipótesis de la Aportación 4

Aportación 4 (Capítulo de Libro). Actividad físico-deportiva y vocación adolescente para el Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador

Hipótesis general:

Los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior del Distrito Antonio Ante-Otavalo manifestarán un nivel alto de interés y afinidad por el (BT-AFDR); asimismo, al menos el 60 % del estudiantado expresará interés en cursarlo y al menos el 50 % declarará su intención de participar en su implementación durante el curso lectivo 2024-2025.

Hipótesis específicas:

- a) Los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior muestran una afinidad hacia la especialidad (BT-PRD) alta.
- b) El interés del estudiantado encuestado por cursar el (BT-AFDR) durante el año lectivo 2024-2025 se situará en un nivel alto, manifestado por al menos el 60 % del estudiantado.

c) El número de estudiantes interesados en cursar el BT-AFDR alcanza o supera el mínimo de 15 exigido por el Ministerio de Educación del Ecuador para la creación de una nueva figura profesional.

4.3.5. Hipótesis de la Aportación 5

Aportación 5 (Capítulo de Libro). Resiliencia docente y vocación adolescente para el BT-AFDR en Imbabura (Ecuador)

Hipótesis general:

Se espera que la elección de la figura del (BT-AFDR) esté asociada principalmente a la afinidad con materias escolares de carácter práctico–deportivo, especialmente Educación Física; que la selección de figuras profesionales se oriente preferentemente hacia el ámbito de la actividad física, el deporte y la recreación, en comparación con otras áreas técnicas como Tecnologías y Salud y Servicios; y que dicha elección esté motivada fundamentalmente por factores personales (intereses personales del estudiante), en segundo término por factores escolares (percepción de calidad del programa educativo y afinidad con asignaturas) y en menor medida por factores contextuales (opinión de padres o tutores y proximidad a la residencia o pertinencia territorial de la oferta), existiendo además diferencias significativas en estos aspectos (afinidad por materias, figuras profesionales y motivaciones personales, escolares, contextuales), en función del género y del cantón de residencia.

Hipótesis específicas:

a) Se espera que la elección del BT-AFDR esté asociada a la afinidad con materias escolares de carácter práctico–deportivo y a la selección de figuras profesionales vinculadas al ámbito de la actividad física, el deporte y la recreación, y que dicha elección se incline principalmente por motivaciones personales (interés y gusto por la actividad física y el deporte), se vea reforzada por motivaciones escolares (afinidad con asignaturas prácticas y percepción de la calidad del programa educativo) y se encuentre complementada por motivaciones contextuales (expectativas de inserción laboral, influencia familiar y pertinencia territorial de la oferta).

b) Se espera encontrar diferencias significativas en las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones personales, escolares y contextuales en función del género del estudiantado.

c) Finalmente se espera que el profesorado resiliente incida positivamente en la orientación vocacional del estudiantado, con el fin de promocionarlo como modelo inspirador y facilitador de la toma de decisiones hacia trayectorias técnico-deportivas coherentes con los intereses juveniles.

Con el propósito de garantizar la coherencia interna del compendio y la trazabilidad entre los componentes esenciales del diseño metodológico, en las Tablas 3-7 se expone, a modo de resumen, la correspondencia sistemática entre las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis, tanto generales como específicas, desglosadas por cada aportación que integra la tesis. Esta organización facilita su visualización y permite evidenciar la alineación lógica entre los elementos que orientan el desarrollo de los estudios, asegurando la consistencia epistemológica y la validez estructural del conjunto.

Aportación 1 (Artículo). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador)

Tabla 3
Correspondencia preguntas, objetivos, hipótesis de la aportación 1

PREGUNTAS GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	HIPÓTESIS GENERALES	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
¿Qué niveles de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? (A1-A2-A3), ¿Existen diferencias por género en la práctica de actividad-físico-deportiva, y liderazgo del profesorado? (A1-A2), ¿Existen diferencias por práctica de actividad físico-deportiva marca en la resiliencia (A1) y el liderazgo del	Conocer la práctica de actividad físico-deportiva y los niveles de resiliencia del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura, así como su valoración sobre la enseñanza de la resiliencia, con el fin de promover una práctica deportiva saludable basada en el ecuvóley como estrategia de inclusión educativa	Se espera que la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura sea mayoritaria, situándose en al menos el 60% del profesorado, que la resiliencia sea alta, así como que la valoración sobre la enseñanza de la resiliencia sea positiva, y que existan diferencias en la práctica de actividad físico-deportiva por género y diferencias en resiliencia y liderazgo en función de dicha práctica de actividad físico-	¿Qué nivel de práctica deportiva, resiliencia y valoración de la resiliencia en clase tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? ¿Existen diferencias significativas en la resiliencia del profesorado según su práctica deportiva? ¿Existen diferencias significativas en la práctica deportiva del profesorado en función del género? ¿Cómo puede una práctica deportiva saludable, basada	a) Describir la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado de la provincia de Imbabura, su nivel de resiliencia, la valoración que otorgan a la enseñanza de la resiliencia en clase y el tipo de resiliencia que predomina en su docencia. b) Determinar si existen diferencias significativas en la resiliencia del profesorado en función de la práctica de actividad físico-deportiva y el género. c) Comprobar si existen diferencias significativas en la	a) Se espera que el profesorado de secundaria tenga una práctica de actividad físico-deportiva frecuente y un nivel de resiliencia alto. b) Existen diferencias significativas en la resiliencia del profesorado en función de la práctica de actividad físico-deportiva y del género. c) Existen diferencias significativas en la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado según el género.

profesorado? (A2), ¿Cómo puede la práctica deportiva saludable, basada en un deporte tradicional como el ecuavóley, contribuir al desarrollo de resiliencia e inclusión educativa en secundaria? (A1).	deportiva y del género.	en un deporte tradicional como el ecuavóley, contribuir al desarrollo de resiliencia e inclusión educativa en secundaria?	práctica de actividad físico-deportiva del profesorado según el género.
---	-------------------------	---	---

Aportación 2 (Capítulo de libro) El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo

Tabla 4
Correspondencia preguntas, objetivos, hipótesis de la aportación 2

PREGUNTAS GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	HIPÓTESIS GENERALES	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
¿Qué niveles de actividad físico-deportiva, y resiliencia y liderazgo tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? (A1-A2-A3), ¿Existen diferencias por género en la práctica de actividad-físico-deportiva, y liderazgo del profesorado? (A1-A2), ¿Existen diferencias por práctica de actividad físico-deportiva marca en la resiliencia (A1) y el liderazgo del profesorado? (A2),	Conocer el nivel de liderazgo y la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador), con el fin de detectar necesidades; y, comprobar si existen diferencias en esta variable en función de su práctica de actividad físico-deportiva, con el fin de promover su desarrollo en el aula.	Se espera que el profesorado de secundaria tenga una práctica de actividad físico-deportiva frecuente y un nivel de liderazgo predominantemente transformacional, y que existan diferencias significativas en esta variable como consecuencia de su práctica de actividad físico-deportiva	¿Qué nivel de liderazgo y de práctica de actividad físico-deportiva tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? ¿Existen diferencias significativas en el liderazgo del profesorado según el género? ¿Existen diferencias significativas en el liderazgo docente en función de la práctica deportiva?	a) Describir el nivel de liderazgo y la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado de la provincia de Imbabura. b) Determinar si existen diferencias significativas en el liderazgo docente según el género. c) Comprobar si la práctica de actividad físico-deportiva influye significativamente en el liderazgo del profesorado.	a) Se espera que el profesorado tenga una práctica de actividad físico-deportiva habitual y un de liderazgo transformacional predominantemente. b) Existen diferencias significativas en los niveles de liderazgo docente según el género. c) La práctica de actividad físico-deportiva influye significativamente en el desarrollo de competencias asociadas al liderazgo educativo.

Aportación 3 (Artículo 3 pendiente de evaluación). Impacto de la actividad físico-deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión

Tabla 5
Correspondencia preguntas, objetivos, hipótesis de la aportación 3

PREGUNTAS GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	HIPÓTESIS GENERALES	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
¿Qué niveles de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo tiene el profesorado de secundaria de Imbabura? (A1-A2-A3),	Ofrecer un modelo predictivo, basado en árboles de decisión, capaz de identificar, a partir de hábitos de actividad física y deportiva (incluyendo el ecuaavóley como deporte tradicional), perfiles docentes diferenciados por resiliencia y liderazgo, con el fin de lograr mejoras para la práctica y la calidad educativas en la etapa de educación secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador).	En el profesorado de secundaria de Imbabura se espera un nivel de práctica de actividad físico-deportiva regular, en al menos el 50% del profesorado. una resiliencia alta y un liderazgo predominantemente transformacional, una importancia atribuida a la práctica de actividad físico-deportiva, manifestada por al menos el 70% del profesorado, asociada a la resiliencia y al liderazgo, y un perfil de profesorado más resiliente asociado a una práctica de actividad físico-deportiva equilibrada, regular y no excesiva en duración, así como un perfil de profesorado asociado a una práctica de actividad físico-deportiva frecuente, sostenida y combinada con práctica deportiva regular.	¿Cuál es el nivel de práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura? ¿Qué perfil de resiliencia y de liderazgo presenta el profesorado de educación secundaria según su práctica de actividad físico-deportiva?	a) Conocer los niveles de práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura. b) Determinar la importancia de la práctica de actividad físico-deportiva asociada a la resiliencia docente. c) Estimar la importancia de la práctica de actividad físico-deportiva asociada al liderazgo docente. d) Identificar perfiles de resiliencia y liderazgo del profesorado según su nivel de práctica de actividad físico-deportiva, mediante análisis de árboles de decisión.	a) Se espera un nivel de práctica de actividad físico-deportiva regular, una resiliencia alta y un liderazgo predominantemente transformacional en el profesorado de educación secundaria de Imbabura. b) Se espera una práctica de actividad físico-deportiva regular y equilibrada en frecuencia y duración asociada a la resiliencia del profesorado. c) Se espera una práctica de actividad físico-deportiva frecuente, asociada al liderazgo docente. d) Se espera que los docentes que practican actividad físico-deportiva con regularidad y equilibrio (entre 2 y 4 días por semana o más de 6 horas semanales) presenten perfiles con niveles más altos de resiliencia y liderazgo transformacional, según el modelo generado por los árboles de decisión.

Aportación 4 (Capítulo de Libro). Actividad físico-deportiva y vocación adolescente para el Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador

Tabla 6
Correspondencia preguntas, objetivos, hipótesis de la aportación 4

PREGUNTAS GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	HIPÓTESIS GENERALES	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
¿Qué grado de afinidad y nivel de interés tienen los alumnos de secundaria por la especialidad (BT-PRD) y la elección del Bachillerato en (BT-AFDR)? (A4)	Evaluar la viabilidad de la creación del BT-AFDR en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, a partir del análisis del interés, afinidad y demanda del estudiantado.	Los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior del Distrito Antonio Ante-Otavalo manifestarán un nivel alto de interés y afinidad por el BT-AFDR; y, al menos el 50%, declarará su intención de participar en su implementación durante el curso 2024-2025.	¿Cuál es el grado de afinidad de los estudiantes de décimo año de EGB superior hacia la especialidad (BT-PRD)? ¿Qué nivel de interés presentan los alumnos por estudiar un (BT-AFDR) durante el año lectivo 2024-2025? ¿Existe el número mínimo de estudiantes requerido por el Ministerio de Educación para la creación del Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo?	a) Conocer la afinidad de los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior hacia la especialidad (BT-PRD) b) Analizar el interés que poseen los estudiantes por estudiar el (BT-AFDR) durante el año lectivo 2024-2025. c) Determinar si existe el número mínimo de estudiantes requerido por el Ministerio de Educación del Ecuador (15) para la creación del Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, cantón Antonio Ante, provincia de Imbabura.	a) Los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior muestran una afinidad hacia la especialidad (BT-PRD) alta. b) El interés del estudiantado encuestado por cursar el BT-AFDR durante el año lectivo 2024-2025 se sitúa en un nivel alto, manifestado por al menos el 60% del estudiantado. c) El número de estudiantes interesados en cursar el BT-AFDR alcanza o supera el mínimo de 15 exigido por el Ministerio de Educación del Ecuador para la creación de una nueva figura profesional.

Aportación 5 (Capítulo de Libro). Resiliencia docente y vocación adolescente para el (BT-AFDR) en Imbabura (Ecuador)

Tabla 7
Correspondencia preguntas, objetivos, hipótesis de la aportación 5

PREGUNTAS GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	HIPÓTESIS GENERALES	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
¿Qué motivaciones, áreas de afinidad y figuras profesionales influyen en la elección vocacional del programa BT-AFDR de los estudiantes de secundaria? ¿Son diferentes según el género? ¿Qué papel desempeña el profesorado resiliente en la orientación vocacional del estudiantado hacia el (BT-AFDR) (A5)?	Identificar las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones (personales, escolares y contextuales) que influyen en la elección de la figura del BT-AFDR por parte de estudiantes adolescentes de la provincia de Imbabura (Ecuador), y caracterizarlas por género y cantón de residencia, al tiempo que analizar la posible asociación el género con estos aspectos de la elección vocacional.	Se espera que la elección de la figura del BT-AFDR esté asociada principalmente a la afinidad con materias escolares de carácter práctico-deportivo, especialmente Educación física ; que la selección de figuras profesionales se oriente preferentemente hacia el ámbito de la actividad física, el deporte y la recreación, en comparación con otras áreas técnicas como Tecnologías y Salud y Servicios; y que dicha elección esté motivada fundamentalmente por factores personales (intereses personales del estudiante), en segundo término por factores escolares (percepción de calidad del programa educativo y afinidad con asignaturas) y en menor medida por factores contextuales (opinión de padres o tutores y proximidad a la residencia o pertinencia territorial de la oferta), existiendo además diferencias significativas en función del género y del cantón de residencia.	¿Qué materias escolares consideran los alumnos como afines a sus intereses vocacionales? ¿Qué figuras profesionales escogen los alumnos como referentes en su proceso de elección vocacional? ¿Qué tipo de motivaciones personales expresan los alumnos al elegir una opción vocacional en el BT-AFDR? ¿Qué diferencias se observan por género en la elección de materias de afinidad, figuras profesionales y motivaciones? ¿Qué papel desempeña el profesorado resiliente en la orientación vocacional del estudiantado hacia el (BT-AFDR)?	a) Conocer las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección del BT-AFDR por parte de adolescentes de la provincia de Imbabura (Ecuador), describiéndolas por género y cantón de residencia. b) Analizar si existe asociación entre el género y las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección de la figura del BT-AFDR de los estudiantes evaluados. c) Potenciar el papel del profesorado resiliente como agente clave en la orientación vocacional hacia opciones educativas técnico-deportivas en contextos territoriales como	a) Se espera que la elección del BT-AFDR esté asociada a la afinidad con materias escolares de carácter práctico-deportivo y a la selección de figuras profesionales vinculadas al ámbito de la actividad física, el deporte y la recreación, y que dicha elección se incline principalmente por motivaciones personales (interés y gusto por la actividad física y el deporte), se vea reforzada por motivaciones escolares (afinidad con asignaturas prácticas y percepción de la calidad del programa educativo) y se encuentre complementada por motivaciones contextuales (expectativas de inserción laboral, influencia familiar y pertinencia territorial de la oferta). b) Existen diferencias significativas en las materias escolares de afinidad, las figuras

Imbabura
(Ecuador).

profesionales
seleccionadas y las
motivaciones
personales,
escolares y
contextuales en
función del género
del estudiantado.
c) El profesorado
resiliente incide
positivamente en la
orientación
vocacional del
estudiantado,
actuando como
modelo inspirador y
facilitador de la
toma de decisiones
hacia trayectorias
técnico-deportivas
coherentes con los
intereses juveniles.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1. Enfoque y diseño de la investigación

Las investigaciones que integran la presente tesis doctoral por compendio se enmarcan todas dentro de un enfoque cuantitativo, de corte transversal y diseño no experimental o ex post facto (Campbell et al., 1963; Cook y Campbell, 1979). Dependiendo de los objetivos de cada aportación, se aplicaron técnicas descriptivas, de estadística inferencial y modelos de aprendizaje automático para la identificación de patrones y perfiles docentes.

Las aportaciones 1, 2, 3 y 5 corresponden a estudios descriptivos y relacionales, mientras que la Aportación 4 incorpora un enfoque predictivo y exploratorio mediante árboles de decisión (CART), con el propósito de modelar la relación entre la práctica de actividad físico-deportiva y competencias profesionales docentes como la resiliencia y el liderazgo.

5.2. Participantes

5.2.1. Muestra docente

La población de las aportaciones 1, 2 y 3 estuvo conformada por 217.024 docentes ecuatorianos según el censo nacional del año 2020, de los cuales 3.458 pertenecen a la provincia de Imbabura, objeto de nuestro estudio. Considerando la variable “distrito” como unidad primaria, se aplicó un muestreo aleatorio por conglomerados para obtener una muestra representativa de esta provincia. La muestra total resultante incluyó 878 docentes de Educación General Básica y Bachillerato (niveles equivalentes a Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España). La distribución por género fue de 376 hombres (43%) y 502 mujeres (57%), con edades comprendidas entre 24 y 69 años ($M=45$, $DT=9.356$), y con una experiencia profesional entre 1-40 años ($M=16.35$, $DT=9.45$). La distribución por distrito fue: 30% de Ibarra–Pimampiro–Urcuquí, 63% de Antonio Ante–Otavalo y 6% de Cotacachi. Considerando los datos de la población de Imbabura mencionados, el tamaño muestral mínimo estimado para un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% fue de 348 participantes. Con la cifra de 878 docentes lograda superamos la previsión inicial que garantizaba el tamaño suficiente y representativo de la muestra, reduciendo el margen de error en las estimaciones al 3.3% (para un nivel de confianza del 95%) y al 4.34% (para un nivel de confianza del 99%).

5.2.2. Muestra de familias y estudiantes

La Aportación 4 incluyó 221 representantes legales: 179 madres (79.2%); 23 padres (10.2%); 24 familiares cercanos (tíos, hermanos, abuelos) (10.6%) y 177 estudiantes de 10.º de Educación General Básica Superior (EGBS) (88 mujeres -49.7%-, 89 hombres -50.3%-, con edades entre 13 y 15 años, pertenecientes a 7 instituciones educativas del Distrito 10D02 Antonio Ante–Otavalo). Todos ellos seleccionados mediante un muestreo no probabilístico e intencional, de acuerdo con criterios específicos: ser representantes legales o familiares directos de los estudiantes, pertenecer al nivel educativo objeto de estudio (10.º de EGBS), encontrarse en el rango de edad correspondiente a dicho nivel (13 a 15 años), garantizar diversidad de género, y estar vinculados a instituciones del distrito donde se desarrolla la investigación. Además, se consideró la participación previa en actividades relacionadas con la temática del estudio y la disposición para colaborar mediante consentimiento informado, asegurando así la pertinencia y relevancia de la muestra para los objetivos planteados.

Para el estudio vocacional desarrollado en la Aportación 5 se consideró una población de 2.511 estudiantes de décimo año de EGB de instituciones fiscales del Distrito Educativo 10D02 Otavalo–Antonio Ante (curso 2024–2025). La muestra final, seleccionada mediante muestreo no probabilístico intencional, fue de 661 estudiantes de los cuales fueron 306 hombres (46.3%) y 355 mujeres (53.7%), con edades de 13 a 16 años ($M = 14.28$; $DT = 0.67$). Como en el caso anterior, tuvimos en cuenta criterios específicos como: pertenecer al nivel educativo objeto del estudio (décimo año de EGB), estar matriculados en instituciones fiscales del distrito definido, encontrarse en el rango de edad correspondiente, garantizar diversidad de género y disposición para participar mediante consentimiento informado. Estos criterios aseguraron la pertinencia de la muestra para los objetivos del análisis vocacional, priorizando la obtención de información relevante sobre las preferencias y decisiones académicas de los estudiantes en el contexto territorial establecido.

5.3. Instrumentos

5.3.1. Escala de Resiliencia (CD-RISC)

Para evaluar la resiliencia del profesorado de secundaria, se utilizó la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (2003), compuesta por 25 ítems tipo Likert (0–4) y

cinco dimensiones: autoeficacia y tenacidad, control bajo presión, adaptabilidad y redes de apoyo, control y propósito, y espiritualidad. La versión adaptada a población ecuatoriana mostró excelente fiabilidad ($\alpha = 0.970$; $\omega = 0.970$), aunque se eliminó el ítem 20 (Capacidad de actuar por corazonadas) por baja correlación ítem–dimensión (< 0.30) (Tourón et al., 2023).

5.3.2. Cuestionario de Liderazgo (MLQ 5X, versión corta)

Para el liderazgo docente se aplicó el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X-short) de Bass y Avolio (2000), adaptado por Vega y Zabala (2004) y Cordero (2017) para población latinoamericana.

El cuestionario, de 45 ítems tipo Likert (0–4), evalúa tres estilos: transformacional, transaccional y correctivo/evitador, además de resultados asociados (efectividad, satisfacción y esfuerzo extra).

La versión traducida al castellano mostró una fiabilidad alta ($\alpha = 0.97$) (Vega y Zabala, 2004), similar a la obtenida en nuestro estudio ($\alpha = 0.953$; $\omega = 0.942$), lo que evidencia una fiabilidad excelente (Kaplan y Saccuzzo, 2009).

5.3.3. Cuestionario de “Práctica de actividad físico-deportiva del profesorado”

Se elaboró *ad hoc* para recabar información sociodemográfica, hábitos de práctica de actividad físico-deportiva, valoración y práctica de la resiliencia y el liderazgo en el aula y práctica del ecuavóley en el aula (diseño, desarrollo y evaluación) (Anexo 1). Está compuesto por 61 ítems, de escala Likert de escala 1-5 puntos, donde 1 significa el valor mínimo y 5 el valor máximo y fue validado por jueces expertos de acuerdo con criterios de claridad, pertinencia y congruencia de los ítems (Anexo 2).

5.3.4. Cuestionario de “Afinidad por el Bachillerato Técnico en Deportes”

Fue utilizado en la Aportación 4 para recabar información relativa al apoyo brindado por las familias (padres/madres/otros representantes legales) al Bachillerato Técnico en deportes, así como sobre el grado de afinidad por el mismo manifestado por los estudiantes de educación secundaria.

La versión para familias (Anexo 3) constó de 11 preguntas: 5 para recabar datos sociodemográficos de los participantes y 6 tipo Likert de escala 1-4, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, para recabar información sobre el apoyo a sus representados, para seguir el Bachillerato Técnico en Deportes.

La versión para estudiantes (Anexo 4) constó de 9 preguntas: 4 para recabar datos sociodemográficos y 5 tipo Likert de escala 1-4, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, para recabar información sobre el número de alumnos interesados en seguir un Bachillerato Técnico en Deportes. Ambos validados por una comisión de 8 docentes expertos de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo.

5.3.5. Encuesta de Intereses y Preferencias de Aprendizaje (EIPA)

En la Aportación 5 se aplicó la EIPA del Ministerio de Educación del Ecuador (2025e). Una prueba que consta de 12 ítems (Anexo 5): 4 para recabar datos sociodemográficos (provincia, cantón de residencia, institución educativa y género) y 8 para recabar información sobre afinidades académicas, figuras profesionales y motivaciones personales, escolares y contextuales que inciden en la elección del BT-AFDR. En pruebas piloto con estudiantes de EGBS se obtuvo una fiabilidad alta ($\alpha = 0.876$), lo que prueba su alta consistencia interna.

5.4. Procedimiento de recogida de datos

En las aportaciones 1-3, la recolección de información contó con la autorización de la Coordinación Zonal 1 del Ministerio de Educación del Ecuador (Anexo 6) y la colaboración de las coordinaciones distritales Ibarra, Pimampiro y Urcuquí (Anexos 7-9, respectivamente), así como a los directivos de las instituciones educativas convocadas. Tras ser informados sobre los objetivos de la investigación y el carácter voluntario de la participación, se concedió el acceso a la muestra del estudio.

En las aportaciones 4 y 5 la recogida de los datos contó con la colaboración y autorización del Departamento de Apoyo, Seguimiento y Regulación Educativa del Distrito Educativo 10D02 Otavalo–Antonio Ante, adscrito al Ministerio de Educación del Ecuador (Anexos 10-11). La tramitación de los permisos institucionales se realizó a través de la Zona 1 de Educación, mediante la Coordinación Zonal 1, y a través de los oficios de rectores, directores, coordinadores y docentes responsables del Bachillerato Técnico de las instituciones educativas participantes. Este procedimiento posibilitó el acceso a la muestra de estudio y la socialización del propósito de la investigación, solicitando la participación voluntaria de los actores educativos implicados, los grupos de décimo año de Educación General Básica y sus respectivas familias o representantes legales,

garantizando una adecuada organización del proceso de recogida de información conforme a los protocolos institucionales establecidos.

Todos los cuestionarios fueron administrados en formato digital (Google Forms), con instrucciones explícitas sobre el propósito del estudio, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos, y solicitando el correspondiente consentimiento informado. En los casos de menores de edad se obtuvo asentimiento estudiantil y consentimiento de representantes legales.

Los periodos de aplicación fueron: (del 22 de junio al 31 de julio de 2022) para las Aportaciones 1, 2 y 4; (del 1 al 30 de mayo de 2024) para la Aportación 3, y del 19 al 21 de mayo de 2025, extendida una semana, para la Aportación 5.

Finalizada la fase de recogida de información, los datos fueron sometidos a un proceso de depuración y preparación, como paso previo a su análisis estadístico, con el objetivo de optimizar la calidad del conjunto de datos y asegurar la validez interna del estudio.

5.5. Análisis de los datos

Mediante el análisis de los datos se examinó la relación entre la práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia y el liderazgo en el profesorado y el alumnado de educación secundaria. En base a los objetivos planteados, se aplicaron procedimientos estadísticos que permitieron describir las características de la muestra, identificar patrones de comportamiento y establecer asociaciones significativas entre las variables de estudio.

5.5.1. Análisis descriptivo

Permitió conocer las características principales de la muestra, en base a estos resultados, se identificaron tendencias generales en la práctica de actividad físico-deportiva, la resiliencia y el liderazgo.

Aportación 1

Para describir las características sociométricas de los participantes y conocer la práctica deportiva del profesorado de secundaria de Imbabura, su nivel de resiliencia, la valoración que otorga a la práctica de la resiliencia en el aula y el tipo de resiliencia que predomina en su docencia, se realizaron análisis descriptivos de los datos. Concretamente, se calcularon frecuencias y porcentajes para las variables categóricas, así como puntuaciones mínimas y máximas, medias y desviaciones típicas para las variables

cuantitativas, permitiendo una caracterización global de la muestra y de las principales variables de estudio.

Aportación 2

Se realizaron análisis descriptivos mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas, así como de puntuaciones mínimas y máximas, medias y desviaciones típicas para las variables cuantitativas, en función de la naturaleza de cada variable. Estos análisis permitieron conocer las características sociodemográficas de la muestra, así como el liderazgo y la práctica deportiva del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura. En el caso específico del liderazgo, los análisis descriptivos se calcularon de forma general y diferenciados por género y por distrito geográfico.

Aportación 3

Para analizar los datos obtenidos mediante el cuestionario diseñado *ad hoc*, se aplicaron estadísticos descriptivos clásicos, en función de la naturaleza cualitativa o cuantitativa de las variables. En concreto, se calcularon frecuencias y porcentajes para describir la distribución del interés del estudiantado por cursar el Bachillerato Técnico en la especialidad de (BT-PRD), así como para las variables categóricas relacionadas con la elección de la especialidad y las motivaciones personales, escolares y contextuales. Para las variables cuantitativas se calcularon medidas de tendencia central y dispersión, permitiendo caracterizar de forma global las preferencias, intereses y expectativas del estudiantado participante.

Aportación 4

El análisis de los datos se desarrolló en una primera fase mediante la aplicación de estadísticos descriptivos con el objetivo de caracterizar la muestra y las principales variables de estudio. En concreto, se calcularon frecuencias, medias, desviaciones típicas y coeficientes de variación para describir los patrones de práctica de actividad físico-deportiva y de ecuavóley, así como los niveles de resiliencia y liderazgo del profesorado de secundaria. Estos análisis permitieron obtener una visión global de la distribución y variabilidad de las variables, constituyendo la base para los análisis posteriores de carácter predictivo.

Aportación 5

Para caracterizar la muestra y describir las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección de la figura del BT-AFDR, se realizaron análisis descriptivos de los datos. En función de la naturaleza cualitativa o cuantitativa de las variables, se calcularon frecuencias y porcentajes para las variables categóricas, así como valores mínimos y máximos, medias y desviaciones típicas para las variables cuantitativas, permitiendo una descripción detallada de las preferencias vocacionales y de los factores asociados a dicha elección.

5.5.2. Análisis inferencial

Se orientó a examinar las relaciones y diferencias significativas entre las variables del estudio, permitiendo contrastar hipótesis y establecer patrones más allá de la descripción inicial, facilitando comprender cómo la práctica de actividad físico-deportiva se asocia con la resiliencia y el liderazgo en el contexto educativo analizado.

Aportación 1

Para comprobar la existencia de diferencias significativas en la resiliencia del profesorado de secundaria de la provincia de Imbabura en función de la práctica deportiva (practica/no practica) y del género, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, dado que en todos los grupos analizados el tamaño muestral fue superior a 30, sin necesidad de verificar previamente la normalidad de las distribuciones, y comprobando el supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. La potencia estadística de las pruebas se consideró adecuada con valores iguales o superiores a 0.80, y en los casos con significación estadística se calculó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen. Asimismo, para analizar la influencia de la práctica deportiva y de la práctica del ecuavóley en función del género, se utilizó la prueba chi-cuadrado de Pearson, calculándose el tamaño del efecto mediante el estadístico V de Cramer.

Aportación 2

Para comprobar la existencia de diferencias significativas en el liderazgo del profesorado en función de la práctica deportiva, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, dado que los grupos comparados estaban formados por más de 30 sujetos, sin necesidad de realizar pruebas previas de normalidad, y una vez comprobado el

supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene (Martínez-González et al., 2018). En los casos en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen, interpretando valores entre ± 0.20 y ± 0.50 como efecto pequeño, entre ± 0.50 y ± 0.80 como efecto mediano y valores superiores a 0.80 como efecto grande (Cohen, 1988). Cuando no se cumplió el supuesto de homogeneidad, se recurrió a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Aportación 3

Con el fin de comprobar la existencia de asociaciones y diferencias significativas en la elección del BT-AFDR en función de variables sociodemográficas y motivacionales, se aplicaron análisis inferenciales acordes con la naturaleza de las variables. Para el estudio de asociaciones entre variables categóricas se empleó la prueba chi-cuadrado de Pearson, y cuando fue necesario se calcularon los correspondientes tamaños del efecto. En los casos en los que se analizaron diferencias entre grupos independientes, se utilizaron pruebas paramétricas o no paramétricas según el cumplimiento de los supuestos estadísticos.

Aportación 4

En una segunda fase, y previamente a la aplicación de los modelos de aprendizaje automático, se llevaron a cabo procedimientos inferenciales y de preparación de datos siguiendo las recomendaciones de Raschka y Mirjalili (2019). Los valores perdidos se trataron mediante imputación múltiple por ecuaciones encadenadas y los datos se dividieron aleatoriamente en conjuntos de entrenamiento (80%) y validación (20%). Los predictores continuos fueron centrados y escalados, y se comprobó la ausencia de variables con varianza nula o casi nula. Posteriormente, se construyeron árboles de decisión mediante el método CART (Classification and Regression Trees) con el fin de jerarquizar la importancia normalizada de las variables de práctica de actividad físico-deportiva en la predicción del liderazgo y la resiliencia, así como identificar perfiles específicos asociados a dichas variables. El rendimiento de los modelos se evaluó mediante el error cuadrático medio (RMSE), y se optimizó su complejidad seleccionando los parámetros cp que minimizaban dicho error. Finalmente, para asegurar la robustez y evitar el sobreajuste, se aplicó validación cruzada de 10 pliegues (k -fold cross-validation).

Aportación 5

Con la finalidad de identificar asociaciones significativas entre variables sociodemográficas, como el género, y las variables relacionadas con la elección vocacional del alumnado que optó por el BT-AFDR (materias escolares de afinidad, figuras profesionales seleccionadas y motivaciones personales, escolares y contextuales), se aplicaron pruebas de independencia mediante la chi-cuadrado (χ^2) de Pearson. En los casos en los que se obtuvo significación estadística ($p < .05$), se calculó el tamaño del efecto a través del índice V de Cramer, interpretando los valores de 0 a 0.10 como asociaciones muy débiles o nulas, de 0.10 a 0.20 como débiles, de 0.20 a 0.30 como moderadas, de 0.30 a 0.50 como fuertes y superiores a 0.50 como muy fuertes (Cohen, 1988).

5.5.3. Análisis predictivo

En la aportación 4 se llevó a cabo un análisis predictivo con el propósito de examinar la capacidad de la práctica de actividad físico-deportiva para predecir los niveles de resiliencia y liderazgo del profesorado de educación secundaria, así como de identificar perfiles docentes diferenciados en función de dichos hábitos de práctica.

Para ello, el análisis de datos se estructuró en dos fases complementarias. En una primera fase descriptiva, se calcularon estadísticos básicos (frecuencias, medias, desviaciones típicas y coeficientes de variación) con el objetivo de caracterizar la muestra y describir los patrones de práctica de actividad físico-deportiva incluida la práctica de ecuavóley y los niveles de resiliencia y liderazgo del profesorado participante.

En una segunda fase, orientada específicamente al análisis predictivo, se aplicó un procedimiento sistemático de preprocesamiento de los datos, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Raschka y Mirjalili (2019), con el fin de garantizar la calidad y robustez de los modelos predictivos. En primer lugar, los valores perdidos se trataron mediante imputación múltiple por ecuaciones encadenadas, con el objetivo de minimizar sesgos y preservar la variabilidad original de los datos. En segundo lugar, la muestra se dividió aleatoriamente en un conjunto de entrenamiento (80%) y un conjunto de validación (20%), permitiendo evaluar el rendimiento del modelo sobre datos no utilizados en su ajuste. En tercer lugar, los predictores continuos se centraron y escalaron, con el fin de evitar que las variables con mayor magnitud influyeran de forma

desproporcionada en la construcción del modelo. Posteriormente, se comprobó la existencia de variables con varianza cero o casi cero, no siendo necesario eliminar ningún predictor, dado que todos aportaban información relevante.

A partir de los datos preprocesados, se construyeron árboles de decisión con el objetivo de jerarquizar las variables de práctica de actividad físico-deportiva en función de su importancia normalizada para la predicción del liderazgo y la resiliencia. Este enfoque permitió, además, identificar perfiles específicos de profesorado, caracterizados por combinaciones concretas de hábitos de actividad físico-deportiva asociados a distintos niveles de resiliencia y liderazgo.

Para la construcción de los modelos se empleó el método CART, seleccionado por su capacidad para generar divisiones binarias claras e interpretables, facilitando la comprensión de las relaciones entre variables (Pérez Marqués, 2014), así como por su precisión predictiva (Raschka y Mirjalili, 2019).

El rendimiento de los modelos se evaluó mediante el error cuadrático medio (RMSE), obteniéndose valores de 15.81344 para liderazgo y 24.72912 para resiliencia, interpretados como indicadores de un error de predicción moderado. Adicionalmente, se calcularon los parámetros de complejidad (cp) para cada modelo, seleccionando en cada caso el valor que minimizaba el RMSE, con el objetivo de controlar el tamaño de los árboles y mejorar su capacidad de generalización.

Para evitar el sobreajuste y asegurar la estabilidad de los modelos, se aplicó una validación cruzada de 10 pliegues (*k-Fold Cross-Validation*), entrenando y validando repetidamente los modelos sobre diferentes subconjuntos de datos. Este procedimiento permitió garantizar la robustez y precisión del modelo final, conforme a los criterios clásicos de Breiman et al. (1984) y Hastie et al. (2009). Este análisis predictivo permitió avanzar desde una aproximación descriptiva o inferencial hacia una comprensión explicativa y predictiva del papel de la actividad físico-deportiva en la resiliencia y el liderazgo docente, aportando un enfoque innovador y aplicado al ámbito educativo.

5.6. Software y versiones

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el software estadístico Jamovi (versión 2.6.26), utilizado como entorno principal para el análisis descriptivo e inferencial, y el

lenguaje de programación *R* (versión 4.4.3), empleado para los procedimientos avanzados de aprendizaje automático. En el entorno *R* se utilizaron los paquetes *psych* para el análisis descriptivo, *caret* para la implementación del enfoque de aprendizaje automático y validación de modelos, y *rpart* para la construcción de los árboles de decisión mediante el método CART. En todos los análisis se asumieron niveles de significación estadística de $\alpha = 0,05$ y, en casos específicos de mayor exigencia estadística, de $\alpha = 0,01$.

5.7. Consideraciones éticas

Todos los estudios incluidos en esta tesis por compendio se desarrollaron conforme a los principios éticos de la Declaración de Helsinki de la World Medical Association (WMA, 2018), así como a la normativa vigente de la UCJC en materia de investigación. En cada aportación se garantizó la participación voluntaria, la confidencialidad y el anonimato de los datos; además, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, y en el caso de menores -en las Aportaciones 4 y 5- se recogió también el asentimiento correspondiente. Asimismo, se implementaron medidas específicas para la protección de datos personales en cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679, conocido como Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) (European Parliament & Council of the European Union, 2016), así como de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD, 2018), evitando cualquier forma de coerción o influencia indebida.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a las cinco aportaciones que integran la presente tesis doctoral por compendio de artículos. Los hallazgos se exponen respetando la estructura y el formato propios de cada publicación, con el propósito de ofrecer una visión global y coherente del fenómeno objeto de estudio.

6.1. Aportación 1 (Artículo). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador).

<https://revistas.um.es/reifop/article/view/575951>



<http://revistas.um.es/reifop>

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 3 de noviembre de 2023

Caballero-García, P.A., Constante-Amores, A. & Galeano-Terán, A.S. (2024). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 167-183.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.575951>

Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador)

Presentación Ángeles Caballero-García, Alexander Constante-Amores, Alex Santiago Galeano Terán

Facultad de Educación, Universidad Camilo José Cela. Madrid

Resumen

El deporte es una potente herramienta para promover inclusión social y mejora la resiliencia de quienes lo practican, tan necesaria para afrontar situaciones de riesgo, el crecimiento personal y el éxito académico-profesional. En el contexto ecuatoriano, los informes de datos oficiales indican que solo el 9.6% de la población con nivel de educación secundaria practica deporte, y la práctica deportiva es superior en la población masculina que la femenina. Nuestro objetivo fue conocer la resiliencia y práctica deportiva del profesorado de secundaria de Imbabura y su valoración y práctica en el aula, para promover una educación que resuelva sus necesidades en este sentido. La metodología fue no experimental, transversal, descriptiva y relacional. La muestra estuvo formada por 878 docentes, evaluados con el CD-RISC y un cuestionario ad hoc de elaboración propia. Los resultados muestran alta práctica deportiva y resiliencia del profesorado. Destaca su autoeficacia y tenacidad. Dan valor a la resiliencia en el aula y

trabajan sobre todo el control bajo presión. No hay diferencias significativas en resiliencia por práctica deportiva y sí las hay por género en esa variable a favor de los hombres. Los datos se discuten en la línea de promover pedagogías inclusivas, igualitarias, resilientes y saludables.

Palabras clave

Deporte; resiliencia; educación inclusiva; diferencias de género.

Abstract

Sport is a powerful tool for promoting social inclusion and enhancing the resilience of those who practice it, a quality that is essential for coping with situations of risk, personal development, and academic and professional success. In the Ecuadorian context, official data reports indicate that only 9.6% of the population with secondary education level practice sport, and sport practice is higher in the male population than in the female population. Our objective was to learn about the resilience and sports practice of secondary school teachers in Imbabura and their assessment and practice in the classroom, in order to drive an education that meets their needs in this regard. The methodology was non-experimental, cross-sectional, descriptive, and relational. The sample consisted of 878 teachers who were evaluated with the CD-RISC and an ad hoc questionnaire of their own elaboration. The results show a high level of sport practice and resilience among teachers. Their self-efficacy and tenacity stand out. They value resilience in the classroom and work especially on control under pressure. There are no significant differences in resilience by sport practice and there are significant differences by gender in this variable in favour of men. The data are discussed in the line of promoting inclusive, egalitarian, resilient and healthy pedagogies.

Key words

Sport; resilience; inclusive education; gender differences.

Introducción

Pruebas científicas vinculan la práctica de la actividad física-deportiva con una mejor salud (Cala y Navarro, 2011) y calidad de vida de las personas, en general, y de los jóvenes adolescentes, en particular (Chales y Merino, 2019). La actividad física aporta beneficios físicos, psicológicos y sociales (Tuero del Prado et al., 2006). Los sujetos activos físicamente en su juventud padecen menos enfermedades en la etapa adulta. La actividad física influye positivamente en el crecimiento óseo, potencia la absorción de oxígeno, ayuda en la regulación y distribución de flujos sanguíneos, incrementa el metabolismo basal, fortalece músculos y corazón (Muñoz, 2022). Los individuos que practican deporte regularmente desde edades tempranas disminuyen el riesgo de mortalidad por enfermedades cardiovasculares, cáncer o diabetes tipo II (Royo et al., 2017), entre otros aspectos.

Pero el deporte, también es considerado una potente herramienta a la hora de promover la inclusión social (Prat et al., 2012), la igualdad de oportunidades (Torres y Limón, 2021) y la transformación social (Mundet et al. 2021). La práctica deportiva se relaciona con “vivir juntos” compartiendo momentos de recreación sin segregación, asistiendo, participando y progresando hacia un bien común (Hernández, 2017).

La resiliencia, por su parte, es otro elemento que interactúa dinámicamente con la inclusión social. Las personas resilientes desarrollan habilidades adaptativas (León et al., 2019), superan eventos adversos, se adecúan al cambio (Burns y Anstey, 2010), controlan su ansiedad ante fracasos inevitables sin deseos de rendición o abandono (Oriol, 2012), tienen un desarrollo exitoso a pesar de las circunstancias (Iglesias, 2006), se caracterizan por un locus de control interno, una autoimagen positiva y optimista, y creen que la vida tiene pleno sentido (Burns y Anstey, 2010).

El deporte a su vez puede actuar como tutor de resiliencia en contextos incluyentes (Benítez-Corredor et al., 2019). Mejora la resiliencia de las personas que lo practican (Ruíz, 2017; Secades, 2014) y, la resiliencia, a su vez, correlaciona positivamente con el rendimiento deportivo (Ortiz et al., 2022). Los deportistas resilientes, evalúan las situaciones de estrés no como una amenaza sino como un reto a vencer y una oportunidad de crecer (Bretón, 2022).

En situaciones de adversidad laboral, la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al estrés (Vera-García y Gambarte, 2019a) y funciona como mediadora de la autoeficacia (Galindo y Pegalajar, 2020). Frente a los profesores menos resilientes, que suelen sobrevalorar el riesgo y, como consecuencia, incrementan su efecto negativo con cansancio e indiferencia en el trabajo (Vicente de Vera y Gabari, 2019), los docentes resilientes tienen mayor capacidad de superación personal y se sobreponen mejor a las dificultades del contexto escolar (Rossel et al., 2021); afrontan de manera propositiva los estresores propios de su labor docente; tienen la facultad de relacionar equitativamente las emociones y la enseñanza; impulsan el pensamiento crítico; aceptan que las relaciones son el eje central de la resiliencia; son capaces de lograr un ajuste equitativo entre su vida social y laboral; mantienen emociones positivas, motivación interna y sentido de eficacia-eficiencia (Acevedo y Restrepo, 2012); regulan sus estados emocionales, afrontan mejor situaciones adversas y desarrollan estrategias resilientes para afrontar contratiempos y adversidades (Mérida et al., 2020), resistiendo de mejor manera a los sucesos estresantes, permitiendo

superarlos e incluso salir fortalecidos de las experiencias propias del ámbito profesional (Gambarte, 2019; Vera-García y Gambarte, 2019b).

Igualmente, la resiliencia del profesorado hará a los alumnos más competentes y resilientes, les pondrá en situación de ventaja a la hora de afrontar situaciones de conflicto, superar dificultades, afrontar el futuro con confianza y optimismo (Uriarte Arciniega, 2006), y favorecerá su integración (Day y Gu, 2015). El profesorado que valora la resiliencia ejecuta una práctica resiliente e inclusiva en su aula (Marchena et al., 2015). Mientras que los docentes menos resilientes tienen bajo desempeño resiliente e inclusivo en el aula (Mendez et al., 2017).

Los alumnos resilientes tienen mayor capacidad para resolver problemas y generar respuestas alternativas, promueven patrones innovadores de interacción didáctica (Villalta y Saavedra, 2012), responden positivamente al contacto con sus compañeros de clase; son activos, flexibles y adaptables; se comunican con facilidad, tienen autonomía y fuerte sentido de independencia (Flores, 2008). La resiliencia favorece el establecimiento de vínculos emocionales y de inclusión entre alumnos y profesores (Smith, 2019).

Contextos resilientes son ambientes educativos donde reina la tranquilidad, la confianza y se transmite el optimismo. Son entornos centrados en el alumno y su desarrollo, donde son esenciales la calidad de vida, la adaptación y la inclusión en el medio. Con una pedagogía resiliente, el alumno aumenta sus capacidades para luchar y defenderse frente a las adversidades e infortunios que puedan surgirle a lo largo de su vida personal, escolar y profesional (Ramírez y Castro, 2018). Resulta, por tanto, fundamental que los maestros refuercen la inclusión de los estudiantes, tomando en cuenta la importancia que tiene educar en una resiliencia inclusiva (Miguéles et al., 2017).

En nuestro análisis de la educación secundaria ecuatoriana, hemos detectado infinidad de factores que producen vulnerabilidad: en el profesorado, altos niveles de estrés percibidos, estados de ánimo negativos, déficit en la salud mental y riesgos de patologías psiquiátricas, unidos al desinterés del alumnado y la poca colaboración de los padres de familia (Guerrero et al., 2018), también agotamiento emocional, desgaste físico, trastornos musculares, déficits gastrointestinales, etc.; aspectos, todos ellos, que afectan a su calidad de vida y deterioran su desempeño profesional (Restrepo et al., 2006). En el alumnado de secundaria, se han detectado problemas de aprendizaje, emocionales e interpersonales, desmotivación, falta de compromiso durante el proceso de aprendizaje y

predisposición a adicciones (López et al. 2013), riesgo educativo y fracaso académico, depresión, baja autoestima (Noriega, et al., 2015), deserción y bajo aprovechamiento escolar. Todo esto pone en riesgo su estabilidad educativa, su permanencia en secundaria, su relación con el profesor y grupo de iguales, el clima escolar y la inclusión educativa (López et al., 2009).

La inclusión en el sistema educativo ecuatoriano debería permitir a los alumnos tener la posibilidad de desarrollarse intelectualmente y mejorar su aprendizaje, sin establecer requerimientos, ni elementos de selección o discriminación, garantizándole el acceso a una cultura común (Carrión y Santos, 2019). Sin embargo, existen deficiencias en los docentes difíciles de subsanar: poco conocimiento sobre un currículo resiliente e inclusivo y debilidades en una supuesta equidad en el aula (Rojas et al., 2020). La educación inclusiva en Ecuador se encuentra aún en un estado inicial, pese a los dictámenes jurídicos favorables. Se precisan cambios importantes que requieren mayor compromiso de todos sus actores directos, docentes y autoridades (Corral et al., 2015).

Un importante mecanismo facilitador de inclusión son los juegos y deportes tradicionales, su práctica implica la presencia y colaboración de toda la comunidad educativa (Ríos, 2009). Según la base de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (2009) en Ecuador, solo el 31.6% de la población ecuatoriana practica deporte, frente al 68.4% restante que no. El promedio de horas dedicado a la práctica deportiva es de dos en grupos de 12 a 24 años y disminuye a medida que avanza la edad (>45 años). Las personas con nivel de instrucción superior, entre las que se encontrarían nuestro profesorado de secundaria, son las que más práctica deportiva tienen, el 50% de ellos, frente al 41% de este colectivo que no. Finalmente, solo el 9,6% de la población con nivel de educación secundaria practica deporte, frente al 2,9% de este colectivo que no. Y, generalmente, los hombres (47.7%) practican más deporte que las mujeres (16.2%). De aquí que este organismo recomiende promocionar la práctica de actividad física y deportiva desde los primeros años de escolaridad, por ser críticos para el aprendizaje y el desarrollo de buenos hábitos deportivos y saludables, y de manera inclusiva.

El juego tradicional es una de las maneras más agradables de aprender para los adolescentes, debido a sus características pedagógicas recreativas (Giró, 1998). El ecuavóley es un deporte tradicional ecuatoriano, creado a inicios de 1900 y practicado diariamente por una gran cantidad de personas de todas las edades. Tiene características inclusivas debido a su gran popularidad y representa una parte fundamental de la cultura

de Ecuador (Galeano-Terán y Chuquín 2020), de aquí que lo hayamos escogido como objeto de análisis e instrumento promotor de esa pedagogía inclusiva y resiliente que queremos defender.

En virtud de los datos expuestos, no cabe duda de que uno de los mayores retos para el sistema educativo en secundaria en general, y en Ecuador en particular, es entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación a todo el alumnado (Domínguez, 2011). Acciones que proporcionen a su profesorado y alumnado herramientas resilientes para recuperarse frente a la adversidad, para perseverar y seguir comprometidos con educación saludable (Cala y Navarro, 2011) y de calidad (Day y Gu, 2015).

En este contexto, los objetivos de nuestro estudio fueron:

- a) Conocer la práctica deportiva del profesorado de secundaria de la provincia de Imbabura, su nivel de resiliencia, la valoración que da a la práctica de resiliencia en clase, y el tipo de resiliencia que predomina en su docencia.
- b) Determinar si existen diferencias significativas en la resiliencia de este profesorado en función de si practica o no practica deporte y su género
- c) Comprobar si existen diferencias en práctica deportiva del profesorado en función del género.

Todo ello, con el fin de promover una práctica deportiva saludable en secundaria mediante un deporte tradicional como el ecuavóley que, basándose en la resiliencia del profesorado, desarrolle resiliencia e inclusión en el aula.

Metodología

La metodología de la investigación es transversal, cuantitativa, de diseño no experimental o ex post facto, basada en un análisis descriptivo y relacional.

Participantes

De una población de 217.024 docentes de Ecuador en el año 2020, se seleccionó mediante un muestreo aleatorio por conglomerados a partir de la variable “distrito”, una muestra de 878 docentes de Educación General Básica y Bachillerato (Educación Secundaria Obligatoria -ESO-y Bachillerato, en España), 376 hombres (43%) y 502 (57%) mujeres,

de edades comprendidas entre 24 y 69 años (\bar{x} = 45, DT= 9.356), pertenecientes a tres distritos de la provincia de Imbabura, ubicada al Norte del Ecuador: Ibarra-Pimampiro y Urcuquí (30%), Antonio Ante-Otavalo (63%) y Cotacachi (6%). Considerando los datos de población mencionados, hubiéramos necesitado un tamaño muestral mínimo de 384 profesores totales, para asumir un nivel de confianza del 95% y un margen de error muestral del 5%. Con un tamaño de 878 que constituyó nuestra muestra final, hemos superado la previsión inicial que garantizaba su representatividad y reducido el margen de error al 3.3% (con un nivel de confianza del 95%) y al 4.34% (con un nivel de confianza del 99%).

Instrumentos

Para medir la resiliencia del profesorado utilizamos la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC) (2003), adaptada para población ecuatoriana, compuesta por un total de 25 ítems de escala Likert de 0 a 4 (donde 0 indica *en absoluto* y 4 *mucho*), que mide 5 dimensiones de este constructo: “autoeficacia y tenacidad”, “control bajo presión”, “adaptabilidad y redes de apoyo”, “control y propósito” y “espiritualidad”. En la prueba original la fiabilidad es alta (α = 0.89) y la correlación ítem-test va de 0.3-0.7. En nuestra muestra, la consistencia interna lograda fue alta (ω = 0.970; α = 0.970), aunque nos vimos obligados a eliminar el ítem 20 (Capacidad de actuar por corazonadas), por tener una correlación ítem-dimensión por debajo de 0.30 (Tourón et al., 2023).

Para obtener información relacionada con las características sociométricas de la muestra y la práctica deportiva del profesorado participante, su valoración de la resiliencia en clase, y el tipo de resiliencia predominante en su docencia, teniendo en cuenta las dimensiones de la escala CD-RISC, empleamos un cuestionario diseñado *ad hoc* para el cumplimiento de estos objetivos.

Procedimiento

Obtenidos los permisos oportunos para esta investigación por parte de la Coordinación Zonal 1 de Educación del Ecuador, se emitieron oficios a los coordinadores distritales de Ibarra, Pimampiro y Urcuquí (rectores y directores de centros educativos invitados), que dieron acceso a la muestra participante, una vez informados de los objetivos del estudio y aceptada la participación voluntaria. El cuestionario fue aplicado por el equipo de investigación de manera online mediante un enlace de Google Forms. Las instrucciones llevaban explícito el propósito de la investigación, garantizaron la confidencialidad y

anonimato de los datos, y recogieron el consentimiento autoinformado, siguiendo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (WMADH, 2018). La participación en la prueba se mantuvo abierta durante 2 meses. A partir de aquí, se depuraron los datos y trataron estadísticamente.

Análisis de los datos

Para describir las características sociométricas de los participantes y conocer la práctica deportiva del profesorado de secundaria de Imbabura, su nivel de resiliencia, la valoración que da a la práctica de resiliencia en clase, y el tipo de resiliencia que predomina en su docencia, realizamos un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes, puntuaciones máxima y mínima, medias y desviaciones típicas) de los datos.

Para comprobar si existen diferencias significativas en resiliencia del profesorado de secundaria de la provincia de Imbabura en función de si practica o no deporte y su género, teniendo en cuenta que en cada uno de los grupos analizados hay más de 30 sujetos, aplicamos la prueba *t* de Student para muestras independientes directamente, sin que fuera necesario estudiar la normalidad con carácter previo (Martínez-González et al., 2018) y comprobado el supuesto de homogeneidad de las varianzas a través de la prueba de Levene. La potencia estadística de esta *t* de Student asumió como aceptables valores de 0.80 o superiores (Cohen, 1988). En los casos en los que encontramos significación estadística, calculamos el tamaño del efecto (*d* de Cohen), interpretando valores entre ± 0.20 y ± 0.50 como de efecto pequeño, entre ± 0.50 y ± 0.80 mediano, y valores mayores de ± 0.80 como de efecto grande (Cohen, 1992).

Para estudiar la influencia de la práctica deportiva y del ecuavóley en función del género, teniendo en cuenta que la técnica empleada tenía un grado de libertad, calculamos la prueba chi-cuadrado de Pearson y su correspondiente tamaño del efecto (*V* de Cramer), interpretado 0.1 como pequeño, 0.3 mediano y 0.5 grande (Cohen, 1988).

El tratamiento estadístico de estos datos se realizó con el programa estadístico *R* versión 4.3.3, y particularmente, con los paquetes *ggstatsplot* y *pwr* para el contraste paramétrico y la potencia estadística, respectivamente, asumiendo niveles de confianza del 95% y márgenes de error del 5%.

Resultados

Práctica deportiva y resiliencia del profesorado

Cuando preguntamos al profesorado de secundaria de Imbabura si practica deporte o no, el 94% afirmó que sí, frente al 6% que dijo que no. En cuanto a la práctica del ecuavóley, como deporte tradicional del país, el 42.5% de los docentes indicó que sí, frente al 57.5% que afirmó que no.

Respecto a la resiliencia del profesorado participante, en la Tabla 1 vemos que la puntuación total media es de 70.56, alta según baremos de la escala. *Autoeficacia* y *tenacidad* ante situaciones de estrés es la dimensión en la que los docentes tienen mayor puntuación, y *espiritualidad* la que puntúa más bajo. El profesorado valora, por encima de otros aspectos de la resiliencia evaluada, su capacidad para enfrentarse a situaciones diferentes y buscar y encontrar soluciones, y no entran tanto en la vida espiritual de sus alumnos.

Tabla 1

Dimensiones de CD-RISC

Dimensiones	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autoeficacia y tenacidad	23.764	9.478	0	32
Control bajo presión	16.836	5.429	0	24
Adaptabilidad y redes de apoyo	15.394	5.439	0	20
Control y propósito	9.036	3.483	0	12
Espiritualidad	5.546	2.269	0	8
Total	70.556	23.865	0	96

En la Tabla 2 de percentiles de resiliencia del profesorado puede observarse que el 50 por ciento tiene un percentil mayor de 79 puntos.

Tabla 2

Percentiles de CD-RISC

Percentiles	CD-RISC
5	16
10	27
15	41
20	55
25	64

30	68
35	72
40	75
45	77
50	79
55	80
60	82
65	84
70	86
75	87
80	89
85	91
90	93
95	96

Valoración y práctica de la resiliencia en clase

Respecto al valor que el profesorado da a la resiliencia en su clase, podemos decir que el 97% la considera importante, frente al 3% restante que no. En la Tabla 3 vemos que las dimensiones de resiliencia más practicadas en el aula son “control bajo presión” y “adaptabilidad y redes de apoyo”, y la que no practican “autoeficacia y tenacidad”.

Tabla 3

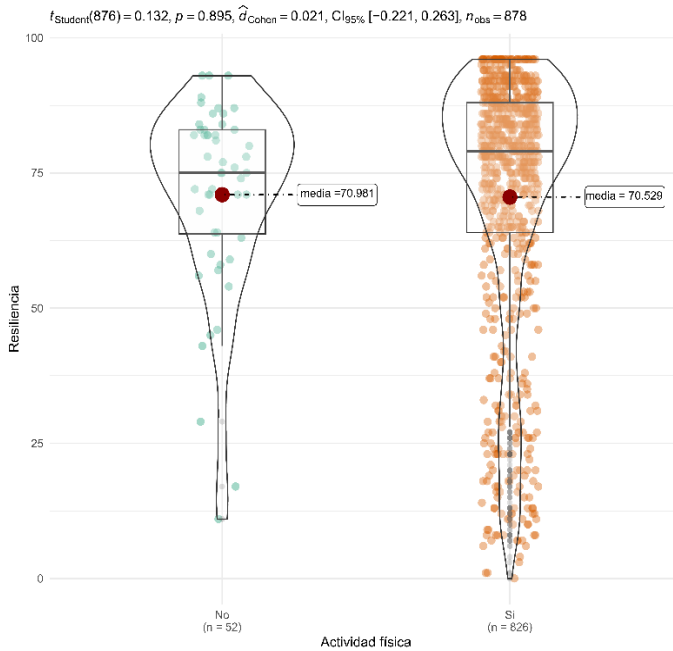
Tipo de resiliencia realizada por el profesorado en el aula.

Dimensión	N	%
Control bajo presión	424	61.360
Adaptabilidad y redes de apoyo	144	20.839
Control y propósito	84	12.156
Espiritualidad	39	5.644
Autoeficacia y tenacidad	0	0

Resiliencia del profesorado en función de la práctica deportiva

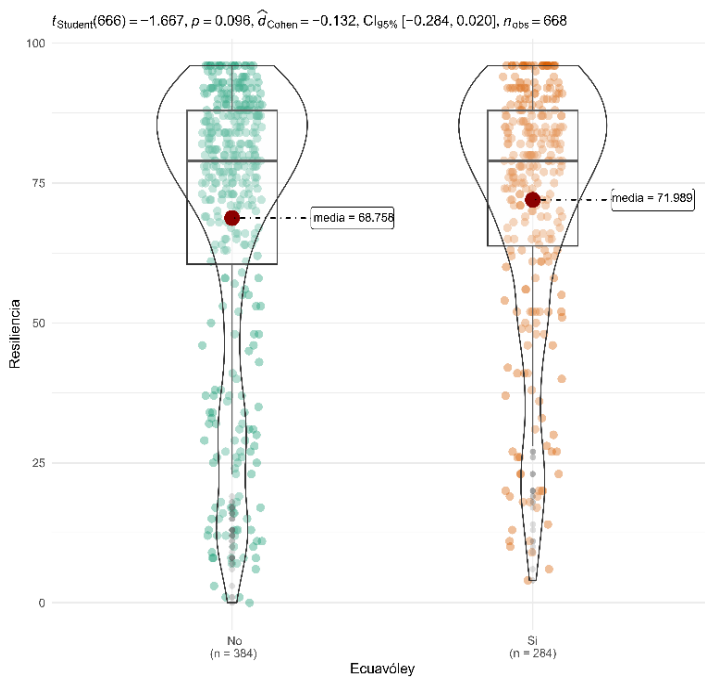
En la Figura 1 observamos que los docentes que más practican deporte son los que tienen menor resiliencia, frente a los que no lo practican; sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Figura 1
Resiliencia del profesorado, por práctica deportiva



En relación con la práctica específica del ecuavóley como deporte tradicional ecuatoriano, en la Figura 2 observamos que los docentes que lo practican tienen una mayor resiliencia, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Figura 2
Resiliencia del profesorado, por práctica del ecuavóley

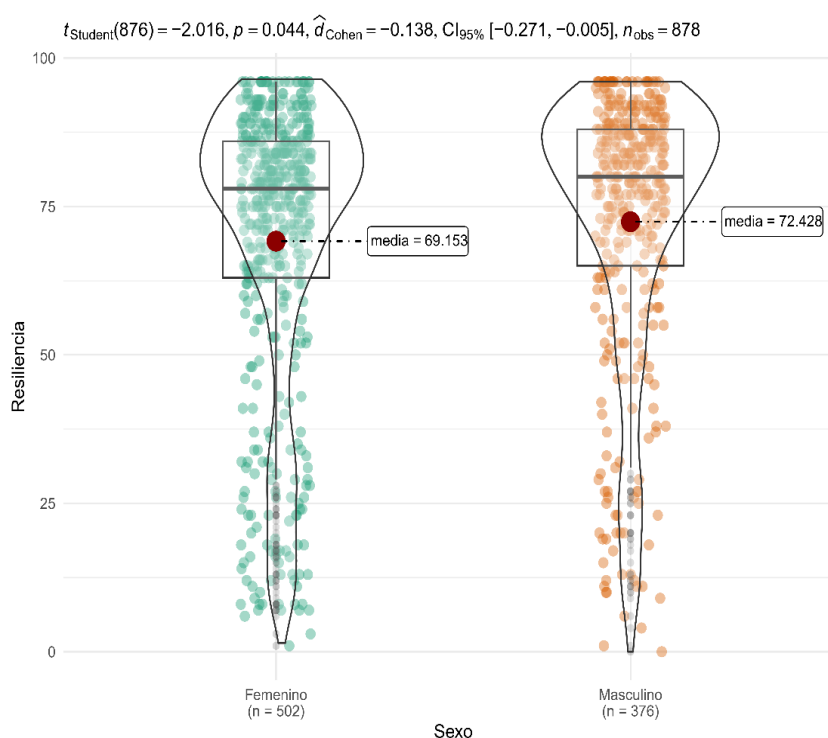


Resiliencia del profesorado en función del género

En la Figura 3, la prueba t de Student muestra diferencias estadísticamente significativas por género en la resiliencia del profesorado. Los hombres obtienen una puntuación media en resiliencia mayor que las mujeres, de intensidad de efecto pequeña ($d = -0.138$). La potencia estadística de este análisis es aceptable (0.82) (Cohen, 1988).

Figura 3

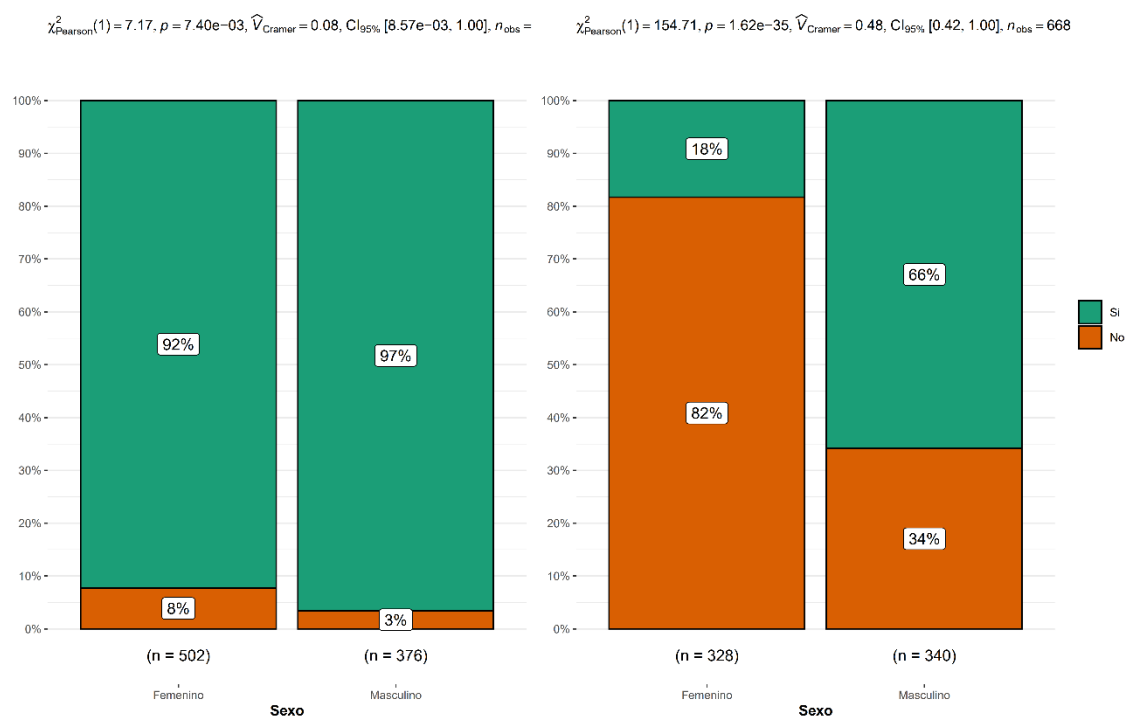
Resiliencia del profesorado en función del género



Práctica deportiva en función del género del profesorado

En la Figura 4 vemos que los hombres realizan una mayor práctica deportiva y de ecuavóley, de intensidad pequeña ($\hat{V}_{\text{Cramner}} = 0.08$) y mediana ($\hat{V}_{\text{Cramner}} = 0.48$), respectivamente, respecto de las mujeres y, en el caso del ecuavóley, los profesores de secundaria de género masculino triplican la práctica de este deporte, en comparación con el profesorado de género femenino.

Figura 4
Práctica deportiva y de ecuavóley en función del género



Discusión y conclusiones

En nuestro estudio buscamos conocer la práctica deportiva del profesorado de secundaria de la provincia de Imbabura, su nivel de resiliencia, la valoración que da a la práctica de resiliencia en clase, y el tipo de resiliencia que predomina en su docencia. Nuestros datos muestran que la práctica deportiva del profesorado de ESO y Bachillerato de Imbabura es alta, pero no guarda una correspondencia con las bajas expectativas de estudiantes y familias respecto a las prácticas deportivas ejecutadas en los centros escolares (Villafuerte et al, 2019), ni con la última encuesta de hábitos deportivos del Ministerio del Deporte del Ecuador (2012), que determina un comportamiento sedentario en la población general. La implementación deportiva en las instituciones educativas ecuatorianas es heterogénea y no cubre las necesidades reales (Rodríguez-Torres et al., 2017). El profesorado de educación física juega un rol fundamental en la creación y desarrollo de hábitos de práctica de actividad físico-deportiva (Martínez-Benítez, 2018). La práctica deportiva del profesorado mejora la relación alumno-docente y puede ser un camino importante hacia la resiliencia (Dramisino, 2007). Ecuador necesita un cambio en este sentido.

La resiliencia del profesorado de secundaria de Imbabura también es alta, particularmente la dimensión de autoeficacia y tenacidad frente a otras, en consonancia con los resultados de otras investigaciones con profesorado latinoamericano (Andrade-Gómez, 2022). Los profesores evaluados practican resiliencia en su aula y dan más importancia al control bajo presión que al desarrollo de la espiritualidad, tal y como indicaron Marchena et al. (2015).

La enseñanza es una profesión con exigencias y desafíos, los profesores resilientes tienen la capacidad de enfrentarlos de manera efectiva, encontrando soluciones creativas. En lugar de rendirse o sentirse abrumados, buscan oportunidades de crecimiento y aprendizaje ante la dificultad (Uriarte-Arciniega, 2006). La resiliencia del profesorado es imprescindible para consolidar una educación de calidad, inclusiva, detectora de necesidades, acorde con las necesidades específicas del alumnado (Vera-García y Gambarte, 2019b), desarrollando factores importantes como autoestima consistente, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad del pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía. En esta línea, en el presente estudio, los docentes obtienen mayor puntuación en la dimensión de autoeficacia y tenacidad, relacionada positivamente con la capacidad de enfrentar con éxito las tareas y situaciones difíciles. Los docentes de secundaria de la provincia de Imbabura, se autoperciben como competentes en esta faceta, confían en sus habilidades y están más dispuestos a asumir nuevos retos.

Respecto al valor de la resiliencia en clase, el 97% del profesorado la considera importante, lo cual ofrece grandes beneficios para los alumnos, en cuanto a desarrollo de habilidades para afrontar el estrés y las adversidades de manera efectiva, los desafíos de la vida escolar, y las presiones académicas, sociales y personales.

El tipo de resiliencia predominante en su práctica diaria es la de aceptación positiva de los cambios, reconociéndolos y aceptándolos como parte natural de la vida (Forés et al., 2012), dejando en último lugar la práctica de dimensiones de la resiliencia como la espiritualidad. Estudios como los de Crespo-Fernández y Rivera-García (2012) indican que la espiritualidad, las redes de apoyo y el optimismo pueden actuar como factores protectores en situaciones de crisis, lo cual invita a una intervención educativa integral que tenga en cuenta la resiliencia y todas sus dimensiones.

La relación práctica deportiva y resiliencia del profesorado, aunque no haya resultado significativa para el profesional de secundaria de la provincia de Imbabura, es beneficiosa durante el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que la actividad física contribuye al fortalecimiento resiliente de los docentes, reduce el estrés laboral, mejora el estado de ánimo, promueve el bienestar general (Vera-García y Gambarte, 2019b).

En cuanto al género, los hombres de nuestro estudio obtienen una puntuación media mayor en resiliencia que las mujeres, de intensidad de relación pequeña. De acuerdo con Fontaines y Urdanta (2009), el género del profesorado es un indicador para determinar la capacidad de resiliencia, pero nuestros resultados para profesorado de secundaria en Imbabura no coinciden con los de otros autores (Tacca-Huamán y Tacca-Huamán, 2019; Vera-García y Gambarte, 2019a) que encuentran mayor nivel de resiliencia en las mujeres. Investigaciones futuras podrían explorar diferencias de resiliencia por sectores profesionales.

Finalmente, nuestra investigación confirma diferencias por género en práctica deportiva a favor de los hombres, en consonancia con estudios ecuatorianos que persisten en las relaciones de desigualdad en la práctica de actividad física, que colocan en desventaja a la mujer (Instituto Nacional de Estadística y Censo del Ecuador, 2009; Martínez-Benítez, 2018; Martínez-Benítez y Sauleda, 2019; Ministerio del Deporte del Ecuador, 2012). Existe sexismo en la educación física escolar y el deporte es el principal instrumento de refuerzo de esa discriminación (Rodríguez Torres et al., 2017). Se precisan, por tanto, prácticas más inclusivas en este sentido, alineadas con los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015) que ratifica la necesidad de trabajar en la construcción de sociedades más equitativas, incluyentes y sostenibles, y otras normativas que promueven la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos educativos, de empleo y ocupación (Rodríguez Torres et al., 2017).

La práctica deportiva es un reflejo de los problemas que afectan a toda sociedad, mientras mayor igualdad de género, existirán menores estereotipos machistas o feministas, igualando responsabilidades, derechos y oportunidades de mujeres y hombres en cualquier edad (Dosal et al. 2017), la igualdad es un factor importante para conseguir justicia y cohesión social (Rebollo et al., 2012).

El profesorado de educación física juega un rol fundamental en la creación y desarrollo de hábitos de práctica de actividad físico-deportiva, es un agente significativo de cambio y debe asumir un profundo compromiso ético para que la educación sirva a la equidad, la libertad, la justicia social, el desarrollo de las personas y las culturas (Martínez-Benítez, 2018) y haga a los alumnos más resilientes. La resiliencia facilita la inclusión desde el punto de vista educativo (Santana, 2019), ayuda a superar aspectos negativos, potenciando los logros, las actitudes positivas y el bienestar en la comunidad educativa (Crespo-Martín, 2015). Permite un funcionamiento saludable y adaptativo en contextos educativos adversos (Zubizarreta, et al., 2023), protege la salud (Caro-Alonso y Rodríguez-Martín, 2018) y mejora las competencias de aprendizaje (Felix et al., 2021). El profesorado resiliente es parte fundamental de la inclusión, ha de desarrollar en el alumnado la inclusión como igualdad, como seguridad, y como detector de barreras educativas. Actualmente la escuela enfrenta el desafío de la función docente en su tarea de enseñanza y compromiso social de inclusión (Ainscow, 2017).

Deportes tradicionales y populares en la población como el ecuavóley pueden servir de instrumento de práctica saludable, resiliente e inclusiva. Se precisa formación del profesorado y políticas de promoción en este sentido, teniendo en cuenta las necesidades en Ecuador anteriormente comentadas (Rodríguez-Torres et al., 2017).

Como prospectiva de investigación, el estudio podría replicarse a nivel nacional para todo Ecuador, teniendo en cuenta que nuestros resultados sólo son representativos y generalizables para la provincia de Imbabura. Tampoco hemos logrado confirmar suficientemente la relación causal entre las variables evaluadas. Estudios futuros podrían incluir modelos de ecuaciones estructurales para analizar el tipo de relación (directa, indirecta o no causal) de las variables estudiadas o complementarse con la inclusión de otras variables que puedan ser determinantes para una educación secundaria resiliente, saludable e inclusiva.

Referencias

- Acevedo, V.E., y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>

- Andrade-Gómez, G.J. (2022). Resiliencia y estrés laboral en docentes de primero de bachillerato de la unidad educativa Dr. Odilón Gómez Andrade. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 115-136.
- Benítez-Corredor, M.J., Bermúdez-Osorio, J.E., y Vásquez-Clavijo, A. (2019). *Deporte, resiliencia e inclusión social en personas con discapacidad física adquirida* [Trabajo Fin de Grado, Pontificia Universidad Javeriana de Colombia]. Repositorio institucional.
- Bretón, S. (2022). *Influencia de la capacidad resiliente en etapas de formación de baloncesto femenino, como indicador de mejora en el rendimiento*. [Trabajo Fin de Doctorado, Universidad de Granada, España]. Repositorio institucional.
- Burns, R.A., y Anstey, K.J. (2010). The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 527-531.
- Cala, O.C., y Navarro, Y.B. (2011). La actividad física: un aporte para la salud. *Lecturas: Educación física y deportes*, (159), 5. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4684607>
- Caro-Alonso, P.Á., y Rodríguez-Martín, B. (2018). Potencialidades de la resiliencia para los profesionales de Enfermería. *Revista de Enfermería*, 27(1-2), 42-46.
- Carrión, M.E., y Santos, O.C. (2019). Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes. *Conrado*, 15(68), 195-202.
- Chales, A.G., y Merino, J.M. (2019). Actividad física y alimentación en estudiantes universitarios chilenos. *Ciencia y enfermería*, 25, 0-0.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. LEA.
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Connor, K.M., y Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <http://doi.org/10.1002/da.10113>
- Corral, K., Villafuerte, J.S., y Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador Percepciones de los Actores Directos al 2014. *Revista de investigación cualitativa*, 2. <http://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315>
- Crespo-Martín, D. (2015). *El juego tradicional como medio de inclusión*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, España]. Repositorio institucional.
- Crespo-Fernández, L. y Rivera-García, M.L. (2012). El poder de la resiliencia generado por el cáncer de mama en mujeres en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23(1), 109-126.
- Day, C., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea Ediciones.

- Domínguez, B.M. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 165-183.
- Dosal, R., Mejía, M.P., y Capdevila, L. (2017). Deporte y equidad de género. *Economía Unam*, 14(40), 121-133.
- Felix, A., Martínez, A., y Reche, C. (2021). Resilience and burnout in dual career. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 16(47).
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/113859>
- Flores, M.S. (2008). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Mayor de San Marcos, Perú]. Repositorio institucional.
- Fontaines, T., y Urdaneta, G. (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 163-180.
<http://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/index>
- Galeano-Terán, A., y Chuquín, P. (2020). Ecuavóley, el rey de los deportes para los ecuatorianos en el mundo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 398-414. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642020000400004&script=sci_arttext
- Galindo, H., y Pegalajar, M. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 127-135.
- Giró, J. (1998). El uso de juegos tradicionales en el proceso educativo y su desvirtuación en la praxis pedagógica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (1), 251-268.
- Guerrero, E., Gómez, R., Moreno, J.M., y Guerrero, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, (9), 2, 1-12. <http://doi.org/10.5093/cc2018a2>
- Hernández, M.R. (2017). El deporte como recurso educativo en la inclusión social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (65), 44-56.
- Iglesias, E.B. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo del Ecuador (2009). *Costumbres y prácticas deportivas en la población ecuatoriana*.
https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Estudios/Estudios_Socio-demograficos/CostumPracticasDeportivas.pdf
- León, M., González, A., Robles, H., Padilla, J.L., y Peralta, I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) en población española. *Anales de Psicología*. 35(1), 33-40.
- López, C., Carvajal-Castillo, C.A., Soto-Godoy, M.F., y Urrea-Roa, P.N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.

- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
<http://doi.org/10.1174/113564009790002391>
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J.C. y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano. Características de un estudio realizado en Canarias. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 23(3), 34-38.
- Martínez-Benítez, J.E. (2018). Diferenciales de Género y Actividad Física en los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador. [Tesis doctoral. Universidad de Alicante. España]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220129>
- Martínez-Benítez, J.E., y Sauleda-Martínez, L.A. (2019). Diferenciales de género en la actividad física y deportiva de los estudiantes de la Universidad Central de Ecuador. *Enseñanza y Teaching*, 37(2), 7-26.
<http://doi.org/10.14201/et2019372726>
- Martínez-González, M., Sánchez-Villegas, A., Toledo, E. y Fualín, J. (2020). *Bioestadística amigable*. Elsevier.
- Méndez, J.L., Pastor, C., y Molina, M.C. (2017). El cuento como recurso para fomentar la resiliencia y la inclusión social en la infancia en contextos educativos y socioeducativos. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>
- Mérida López, S., Extremera-Pacheco, N., Quintana Orts, C., y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*. <http://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/219944>
- Miguélez Puerto, P., Rodríguez-Sanz, M., y Romeo-Timiraos, I. (2017). Acercamiento de la escuela a la familia ya la comunidad. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>
- Ministerio del Deporte del Ecuador (2012). *El deporte en cifras*. Ministerio del Deporte. <https://goo.gl/U2g7KA>.
- Mundet, A., Simó, M., Lleixà, T., Batalla, A., y Crespo, R. (2021). De la práctica deportiva a la inclusión social: Un diagnóstico para la acción en 6 países de Europa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (434), 73-80.
- Muñoz, M.V. (2022). Influencia de la Actividad Física sobre el Contenido y Densidad Mineral Ósea en niños con sobrepeso y obesidad: Influencia de la Dieta Mediterránea. [Trabajo Fin de Doctorado, Universidad de Granada, España]. Repositorio institucional.
- Noriega, G., Angulo, B., y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58).
<http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1199>
- Organización Naciones Unidas (2015, septiembre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución A/RES/70/1*, http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

- Oriol, A. (2012). Resiliencia. *Educación médica*, 15(2), 77-78.
- Ortiz, M.T., Garrido, M.E., y Castañeda, C. (2022). Autoeficacia y resiliencia: diferencias entre deportistas practicantes de fitness/culturismo y no deportistas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 44, 232-241.
- Prat, S.S., Aguilar, G.F., y Grau, M.P. (2012). La educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local. *Pensar a práctica*, 15(1). <http://revistas.ufg.br/fe/article/view/16653/10745>
- Ramírez, I.A., y Castro, M. (2018). Análisis de los niveles de resiliencia en función del género y factores del ámbito educativo en escolares. *Educación, Deporte, Salud y Actividad Física*, 2(1), 50-61.
- Rebollo, M.Á., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Cantó, S.I., Saavedra, F.J., y Bascón, M.J. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152. <https://idus.us.es/handle/11441/31370>
- Restrepo, N.C., Colorado, G.O., y Cabrera, G.A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.
- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. <http://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24577>
- Rodríguez-Torres, Á.F., Edison-Analuiza, A., y Capote-Lavandero, G. (2017). Los dilemas que enfrenta el profesorado de educación física en el Distrito Metropolitano de Quito. *Revista digital de educación física*, (47), 8-19.
- Rojas, H., Sandoval, L., y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93.
- Rossel, R.J., Ocariz, X.V., y Anguita, R.M. (2021). Resiliencia del profesorado de Música chileno en el contexto de pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica de LEEME*, (48), 154-174.
- Royo, M.Á., Armario, P., Lobos-Bejarano, J.M., Pedro-Botet, J., Villar-Álvarez, F., Elosua, R., y Campos, P. (2017). Adaptación española de las guías europeas de 2016 sobre prevención de la enfermedad cardiovascular en la práctica clínica. *Gaceta Sanitaria*, 31, 255-268.
- Ruiz, J.C. (2017). *Estudio de la resiliencia en el sistema educativo y la práctica deportiva*. [Trabajo Fin de Doctorado, Universidad de Granada, España]. Repositorio institucional.
- Santana, E.V. (2019). La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: una posibilidad para generar procesos inclusivos. *Sinéctica*, (53). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000200012
- Secades, X.G., Molinero, O., Barquín, R.R., Salguero, A., De la Vega, R., y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de

- evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 83-92.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas*. Narcea Ediciones.
- Tacca-Huamán, D.R., y Tacca-Huamán, A.L. (2019). Síndrome de Burnout y resiliencia en profesores peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (22), 11-30.
- Torres, C., y Limón, D. (2021). *Deporte e Inclusión Social. Herramientas para el trabajo con grupos humanos*. Aranzadi.
- Tourón, J., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y López-González, E. (2023). *Análisis de Datos y Medida en Educación*. UNIR.
- Tuero del Prado, C.T., Márquez, S., y Lobo, E.S. (2006). Relación entre la práctica físico-deportiva y los hábitos de vida relacionados con la salud en adolescentes. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (102), 5-10.
- Uriarte-Arciniega, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*. <http://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/189763>
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A.J., Camacho, N., Becerril, A., y Leo, G.E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15). <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3477>
- Vera-García, M.I, y Gambarte, M.I. (2019a). Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152.
- Vera-García, I.V., y Gambarte, M.I. (2019b). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.
- Vicente de Vera, M.I., y Gabari, M.I. (2019). Liderazgo pedagógico en Educación Secundaria: aportaciones desde la evaluación de burnout-resiliencia en docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7 (1), 104-134.
- Villafuerte, J., Pérez, L. y Delgado, V. (2019). Retos de la Educación Física, Deportes y Recreación en Ecuador: las competencias docentes. *Retos*, 36, 327-335.
- Villalta, M.A., y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- WMADH. World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human subjects (October, 2018). *International Journal of Medical and Surgical Sciences* 1(4), 339-346, doi: <http://dx.doi.org/10.32457/ijmss.2014.042>
- Zubizarreta, A., Arribas, S. y Luis, I. (2023). Profile of the resilient athlete based on Motivational Orientation and Fun in the federated sports practice. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 158-174.

6.2. Aportación 2 (Capítulo de libro). El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo

<https://www.dykinson.com/libros/nuevas-perspectivas-de-investigacion-en-el-ambito-escolar-abordaje-integral-de-variables-psicologicas-y-educativas/9788411708616/>

CAPÍTULO 24

EL LIDERAZGO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE IMBABURA (ECUADOR) Y SU POTENCIAL INFLUENCIA EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO

PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO GARCÍA*, ALEX GALEANO TERÁN, Y BRUNO GARCÍA TARDÓN***

**Universidad Camilo José Cela; **Docente Ministerio de Educación del Ecuador,*

Resumen:

El liderazgo del profesorado es clave y necesario para la mejora y calidad educativas, y un componente fundamental para el desarrollo del liderazgo de los alumnos en el aula, ya que motiva a conseguir objetivos educativos, mejora la toma de decisiones, y potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Ecuador, la última evaluación institucional sobre liderazgo educativo la realizó el Ministerio de Educación en 2010, cuyos instructivos pusieron énfasis en la importancia del liderazgo como promotor de la excelencia académica, al reconocer que mejora el desempeño de los alumnos en las clases. Sin embargo, los estudios para esta población muestran la escasa preocupación del profesorado por su desarrollo, su desconocimiento del tema y la persistencia de esquemas mentales tradicionales. Urge un cambio en este sentido. El propósito de nuestra investigación fue conocer el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura, comprobar si existen diferencias en esta variable en función de su práctica deportiva y promover su desarrollo en el aula. La metodología de investigación fue de tipo no experimental, descriptiva y transversal. La muestra estuvo formada por 878 docentes de educación secundaria representativos por distrito, evaluados con el MLQ y un cuestionario diseñado ad hoc para conocer su práctica deportiva. Los resultados destacan el liderazgo transformacional, seguido del transaccional y laissez-faire (correctivo/evitador) del profesorado, y muestran diferencias significativas en liderazgo transaccional y transformacional a favor de los que practican deporte. Las implicaciones

prácticas de estos datos se dirigen al desarrollo del liderazgo educativo en el aula mediante la práctica deportiva.

Palabras clave: Liderazgo educativo, profesorado, educación secundaria, práctica deportiva, Ecuador.

1. INTRODUCCIÓN

El término liderazgo es definido por algunos autores como la habilidad que tiene una persona para influenciar positivamente en la forma de actuar de las personas que lo rodean, generando relación positiva entre el líder y sus seguidores (Navarro, 2016). En el campo educativo, se puede definir el liderazgo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela (Leithwood, 2009). Investigaciones evidencian que, en sus inicios, el liderazgo se estudiaba de forma individual; sin embargo, en la actualidad, se lo aborda desde una perspectiva global, que entiende al líder como individuo que puede influir sobre las personas que le rodean, motivándolas para que trabajen con entusiasmo en la consecución de objetivos (López et al., 2020).

El liderazgo educativo ha sido definido en la literatura como acciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen como objetivo promover herramientas y métodos de enseñanza que incitan al profesorado a la reflexión y determinan valores, metas y acciones (Hsieh, Gunawan y Li, 2023) que aseguran una educación de calidad (Juma, Ndwiga, y Nyaga, 2021). El líder educativo se propone metas que influyen en la enseñanza en el aula, la organización de espacios y recursos, las evaluaciones, las comunicaciones de expectativas de logro, y los aprendizajes, así como crea ambientes escolares positivos y ordenados para el aprendizaje (Heck, Larsen, y Marcoulides, 1990).

La investigación empírica señala la influencia significativa que tiene el liderazgo educativo de los directores y sus equipos en el desarrollo profesional, la motivación, la satisfacción laboral de los docentes (Skaalvik, 2020) y la mejora escolar (Hsieh et al., 2023). El liderazgo directivo es el segundo factor más relevante después de la práctica docente que contribuye a obtener buenos resultados en los estudiantes (Hattie, 2009). Pero también sabemos que un líder educativo transformador sabe trabajar con sus colegas en la institución educativa (Amazo y Suárez, 2023; Queupil, Cuéllar, Ravest y Cuenca, 2023), y que la colaboración activa entre directores y docentes en asuntos educativos en

el ejercicio de esta función de liderazgo tiene una influencia sustancial en la actuación escolar, en la calidad de su pedagogía, el logro de sus estudiantes y la excelencia de sus centros educativos (Marks y Printy, 2003).

El trabajo que presentamos está centrado en el liderazgo del profesor. El desarrollo del liderazgo del profesorado aporta desarrollo y crecimiento del liderazgo del alumnado (Freire, Ribeiro, Oliveira, Oliveira, Fiorese y Nascimento Junior, 2023; Olmedo, Arruabarrena, y Iturricastillo, 2023; Torralba, 2022). Profesores líderes, forman alumnos líderes; por lo tanto, su figura es fundamental en el aula (Contreras, 2016). El liderazgo docente permite la participación, democratización y el desarrollo de estudiantes líderes (Muñoz, 2020), y tiene relación con el desarrollo de clases innovadoras que ayudan a los estudiantes a alcanzar competencias de líder, de acuerdo con los objetivos propuestos para la etapa educativa correspondiente, y según las programaciones didácticas específicas para su curso escolar (Del Valle, De la Vega y Rodríguez, 2015).

A su vez, para los alumnos, el liderazgo del profesorado es importante, porque son ellos quienes tienen contacto directo con el estudiantado, crean condiciones constructivas dentro y fuera del aula (Bernal e Ibarrola, 2015), y son parte esencial del aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 1997). En la actualidad, el liderazgo docente es el primer factor más influyente en la mejora de resultados académicos del alumnado (Moreno, Zurita y León, 2020).

El liderazgo del profesor también es clave para transformar las instituciones educativas que buscan ejercer un liderazgo pedagógico efectivo, siendo este uno de los medios fundamentales para mejorar la calidad educativa, ya que permite mejorar constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cisneros, 2023), desempeñando de una forma óptima el rol de educador en el día a día con los estudiantes (Bernal e Ibarrola, 2015).

La escuela necesita líderes (Vera Pérez y Ramírez, 2006) y, la práctica deportiva, es facilitadora del liderazgo, desarrolla la autoconfianza, y cultiva la voluntad de alcanzar metas y conseguir nuevos logros (Moreno et al., 2020; Troncoso, Burgos y López, 2015). El deporte ayuda a conseguir metas, potenciando el liderazgo en los individuos que lo practican (Morales, 2004) y desarrolla destrezas blandas transferibles, entre las principales: liderazgo, disciplina, empatía y respeto, mejorando la asistencia a la institución educativa. El deporte también es una plataforma para desarrollar destrezas de liderazgo que promuevan el desarrollo sostenible en el aula (Manuel, 2022). Además, el deporte potencia el desarrollo holístico y un aprendizaje continuo durante la vida del

discente. A su vez, el liderazgo del docente influye en aspectos importantes de la educación y del deporte como la cohesión de grupo, la confianza del equipo, la satisfacción, el rendimiento, y el bienestar general de los alumnos (Freire et al., 2023; Olmedo et al., 2023).

Los profesores que realizan deporte demuestran mayor preocupación por el bienestar de sus educandos, creando y manteniendo buenas relaciones interpersonales con todos los miembros de la comunidad educativa, creando una atmósfera grupal positiva, actitud empática y disposición para ayudar. Las habilidades de liderazgo que desarrollan los profesores mediante la práctica deportiva son importantes para potenciar el liderazgo y el aprendizaje de los estudiantes. El liderazgo en la enseñanza, sin duda, permite brindar una educación de calidad (Barquín, 2007; Bolívar, 2010). Pero, pese a la importancia y beneficios que aporta la práctica deportiva al proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con importantes estudios, un gran número de docentes hacen deporte, por costumbre o moda, más no por su importancia como generadora de liderazgo, salud orgánica, física y mental (Rosales et al., 2017). Aspecto que desde nuestro ámbito queremos potenciar.

En las últimas décadas, las investigaciones para medir el liderazgo han aumentado notablemente, teniendo en cuenta sus beneficios para las personas y las sociedades. Los estudios han incluido un sinnúmero de teorías, definiciones y evaluaciones. Uno de los instrumentos más utilizados para su medida es el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ) de Bass y Avolio (1996), por su alta fiabilidad (alfa de Cronbach de .95) (Alonso, Saboya y Guirado, 2010) y por ser el más completo (Rodríguez, Martínez, Orrego y Vargas, 2018), evaluando tres estilos de liderazgo: transformacional, liderazgo transaccional y laissez-faire (Lupano y Castro, 2006). La teoría de liderazgo de Bass y Avolio, se ha convertido en un modelo fundamental para comprender los efectos que tiene la influencia del profesor sobre la conducta de los estudiantes (García et al., 2023), de aquí que hayamos empleado su cuestionario en la evaluación del liderazgo del profesorado de nuestro estudio. Bass y Avolio, uniendo el estilo de liderazgo transaccional con el transformacional, hacen una propuesta de liderazgo universal que podrían desarrollar todas las instituciones, con la finalidad de mejorar las relaciones entre el líder y sus colaboradores, basándose en la práctica de la confianza mutua y del espíritu del trabajo en equipo, sin dejar de lado el logro de las expectativas y los cambios individuales (Aranda y Alcaide, 2023; Udin, 2023). Un líder “de rango completo”, en su

opinión, alterna el ejercicio de diferentes tipos de liderazgo, de acuerdo con las demandas específicas de su entorno y las expectativas de los miembros del equipo (Bass y Avolio, 1996).

En la actualidad, los sistemas educativos de América Latina enfrentan nuevos desafíos, relacionados con la mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos y el desempeño en la escuela (Aguerrondo y Vezub, 2011). En el contexto ecuatoriano, la influencia de los docentes líderes está vinculada a la integración comunitaria, en los ámbitos familiar e institucional, público-privado y de cualquier unidad educativa involucrada, observándose un liderazgo basado en la comunicación, relacionando lo pedagógico y lo organizativo, con la finalidad de llegar a la calidad y al éxito de los procesos de cambio en el sector educativo (Narváez, 2020).

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador, las investigaciones sobre liderazgo en las escuelas secundarias del sistema educativo ecuatoriano hacen referencia al liderazgo en los ambientes: pedagógicos, humanos, clima organizacional y convivencia escolar; obteniendo como resultados la influencia efectiva del liderazgo en el logro de aprendizajes de calidad de todos los alumnos de las instituciones educativas ecuatorianas (García, 2016).

Algunos estudios reconocen que en la República de Ecuador prevalece un estilo de liderazgo tradicional, con necesidad de crear un nuevo estilo de liderazgo educativo de carácter transformacional en las instituciones educativas, que tenga como esencia la incorporación plena de todos los miembros de la comunidad educativa escolar a las acciones de mejora del proceso formativo de los estudiantes (Macías y Ramírez, 2015).

Otros estudios, reflejan la escasa preocupación de los profesores ecuatorianos por el desarrollo del liderazgo de los alumnos, debido a varios factores como son desconocimiento del tema; esquemas mentales rígidos y trasnochados; ambientes poco adecuados, caracterizados por violencia intrafamiliar, entre otros factores, que dificultan una educación de calidad (Chiriboga, 2015).

También se ha afirmado que, actualmente en Ecuador, el liderazgo docente en cierto punto es ineficaz, cerrado, ambiguo, e incongruente. Esta problemática se debe principalmente a que, en Ecuador, las investigaciones y estudios que han hablado de liderazgo docente son escasas. Los pocos documentos oficiales del Ministerio de Educación que han tratado este asunto se han dirigido solamente a determinar las

características o el estilo de liderazgo del personal directivo, dejando a un lado el de los docentes y los educandos, a pesar que el trabajo que puede realizar el docente líder es igual o más importante que el desarrollado por el directivo, ya que desarrolla de manera directa, aplicando la motivación, impulsando el trabajo en equipo y el compromiso en los educandos (Zurita, Lara y Puga, 2019). En este sentido, el trabajo docente de los profesores ecuatorianos, así como los de otros países de América Latina se ha visto desmerecido y relegado, ya que no hay programas periódicos que permitan capacitar o analizar el tipo de liderazgo que están ejerciendo los educadores en las instituciones, limitando el desarrollo del liderazgo al que hacen los alumnos, y denotándose carencias de un liderazgo creíble y multiplicador en docentes y autoridades (Bravo Cuenca, 2019), de ahí nuestro interés por potenciarlo.

Teniendo en cuenta toda esta problemática, el objetivo de nuestra investigación fue doble: por un lado, conocer el nivel de liderazgo y la práctica deportiva del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador), con el fin de detectar necesidades; y, por otro, comprobar si existen diferencias en esta variable en función de su práctica deportiva, con el fin de promover su desarrollo en el aula mediante la práctica de la actividad físico-deportiva.

2. METODOLOGÍA

El estudio es de enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo, de diseño no experimental o *ex post facto*.

Participantes

Los participantes fueron 878 docentes ecuatorianos; 502 (57%) mujeres y 376 hombres (43%); de edades comprendidas entre 24 y 69 años ($\bar{x}= 45$, $\sigma= 9.356$). El 30% de ellos, pertenece al distrito de Ibarra-Pimampiro y Urcuquí, el 63% a Antonio Ante-Otavalo y el 6% a Cotacachi. Fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio por conglomerados (representativos por distrito), de una población de 217.024 educadores de la provincia de Imbabura (norte de Ecuador), censados en Educación General Básica y Bachillerato (educación secundaria obligatoria, en España) durante el año lectivo 2019-2020. Un tamaño suficiente (superior al mínimo necesario de 384 individuos calculado) y representativo, asumiendo un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3.3%.

Instrumentos

Como instrumento de evaluación del liderazgo del profesorado empleamos el *Cuestionario Multifactorial de Liderazgo* (MLQ 5X-corto) de Bass y Avolio (2000), adaptado para población latinoamericana por Vega y Zabala (2004) y Cordero (2017). Dicho cuestionario está compuesto por un total de 45 ítems de escala Likert de respuesta de 0 a 4 (donde 0 indica nunca y 4 siempre), que miden 3 estilos de liderazgo (Transformacional, Transaccional y Correctivo/evitador), con sus respectivas dimensiones, y unos resultados complementarios del liderazgo que se ejerce, relacionados con la efectividad, la satisfacción y el esfuerzo extra. El MLQ, ha sido sometido a evaluaciones psicométricas, comprobando validez y confiabilidad apropiadas (Silva, 2010). En la versión traducida al castellano se halló una adecuada capacidad de discriminación de los ítems y un alto índice de fiabilidad ($\alpha=0.97$) (Vega y Zabala, 2004).

Para obtener los datos sociodemográficos que nos permitieron describir las características de nuestros participantes y los correspondientes a la práctica deportiva del profesorado de secundaria de Imbabura, utilizamos un cuestionario, diseñado ad hoc para cumplir con estos objetivos de la investigación.

Procedimiento de recogida de datos

Una vez obtenidos los permisos oportunos por parte de la administración pública responsable (Coordinación Zonal 1 de Educación del Ecuador), se emitieron los oficios necesarios por parte de los coordinadores distritales de Ibarra, Pimampiro y Urcuquí (rectores y directores de centros educativos invitados) que dieron acceso a la muestra de estudio. Vía electrónica y/o presencial, los investigadores informaron a responsables y profesorado invitado de los objetivos del estudio y pidieron su participación voluntaria. Los cuestionarios se administraron a la muestra aceptante vía online a través de un enlace de Google Forms. Las instrucciones de cumplimentación llevaban explícito el propósito de la investigación, la garantía de confidencialidad y el anonimato de los datos, así como recogían el consentimiento autoinformado, siguiendo las normas éticas de la Declaración de Helsinki. La participación estuvo abierta durante 2 meses y, posteriormente, se procedió a la depuración de los datos y su tratamiento estadístico.

Análisis estadístico de los datos

Para conocer las características sociodemográficas de la muestra, el liderazgo del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura, y su práctica deportiva,

calculamos estadísticos descriptivos clásicos (frecuencias, porcentajes, puntuación mínima, máxima, media y desviación típica, según la naturaleza cualitativa/cuantitativa de la variable). En el caso del liderazgo, se calcularon para cada uno de los estilos y dimensiones y subdimensiones de manera general, por género y distrito geográfico.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas en liderazgo en función de su práctica deportiva, con el fin de promover su desarrollo en el aula, aplicamos la prueba *t* de Student para muestras independientes directamente, sin hacer cálculos previos de normalidad, teniendo en cuenta que en los grupos analizados (practica deporte si/no) hay más de 30 sujetos (Martínez-González, Sánchez-Villegas, Toledo y Fualín, 2018) y comprobado el supuesto de homogeneidad de las variables (prueba de Levene). En los casos en los que encontramos diferencias significativas, calculamos el tamaño del efecto *d* de Cohen (Cohen, 1988), interpretando como pequeños valores entre ± 0.20 y ± 0.50 , medianos entre ± 0.50 y ± 0.80 y grandes > 0.80 (Cohen, 1992). En los casos en los que no se cumplió el supuesto de homogeneidad se aplicó la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney.

El análisis estadístico de los datos se realizó con el programa estadístico Jamovi (versión 2.3.24), y asumiendo un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

3. RESULTADOS

Liderazgo y práctica deportiva del profesorado.

Los datos de liderazgo percibido (estilos y sus correspondientes dimensiones y subdimensiones) (totales, por género y distrito) pueden verse en la Tabla 1.

Tabla 1
Descriptivos de estilos/dimensiones del liderazgo del profesorado, totales, por género y distrito.

	Descriptivos de estilos/dimensiones del liderazgo del profesorado, totales, por género y distrito.											
	Total		Género				Distrito					
			F		M		I-P-U		AA-O		C	
<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Transaccional	28.85	3.40	28.90	3.50	28.79	3.26	29.36	3.17	28.69	3.44	28.06	3.78
Recompensa Contingente	14.55	1.82	14.53	1.89	14.59	1.72	14.71	1.83	14.51	1.80	14.24	1.93
Consideración Individualizada	14.30	1.98	14.36	1.98	14.20	1.98	14.64	1.74	14.18	2.04	13.81	2.24
Transformacional	55.48	6.91	55.15	7.21	55.92	6.47	56.47	6.35	55.11	7.05	54.41	7.65
Estimulación intelectual	12.87	2.29	12.72	2.36	13.08	2.19	13.15	2.19	12.75	2.29	12.70	2.71
Carisma inspiracional	42.61	5.28	42.43	5.53	42.84	4.91	43.32	4.81	42.35	5.42	41.70	5.70
Motivación Inspiracional	14.60	1.84	14.54	1.94	14.68	1.70	14.81	1.69	14.52	1.88	14.41	2.06

Influencia Conductual	Idealizada-	14.13	1.94	14.10	2.00	14.18	1.85	14.38	1.78	14.04	1.99	13.81	2.04
Influencia Atribuida	Idealizada-	13.87	2.20	13.79	2.22	13.98	2.17	14.13	2.04	13.79	2.25	13.48	2.36
Correctivo/Evitador		26.97	7.36	26.37	7.12	27.76	7.62	26.63	7.25	27.12	7.44	27.07	7.18
Dirección por excepción activa		12.12	3.03	11.76	3.20	12.59	2.73	12.37	3.04	12.00	3.07	12.06	2.51
Pasivo/evitador		14.85	6.04	14.61	5.81	15.17	6.32	14.26	5.84	15.12	6.09	15.02	6.44
Dirección por excepción pasiva		6.99	3.75	6.75	3.68	7.30	3.81	6.54	3.60	7.19	3.77	7.13	4.06
Laissez-faire		7.87	3.06	7.86	2.91	7.88	3.24	7.72	2.96	7.93	3.10	7.89	3.07
Liderazgo ejercido		31.24	4.60	31.03	4.79	31.53	4.32	31.87	4.10	31.07	4.72	29.94	5.29
Efectividad		13.78	2.11	13.68	2.15	13.90	2.04	14.01	1.94	13.72	2.14	13.17	2.41
Satisfacción		7.00	1.14	6.93	1.20	7.08	1.06	7.14	1.03	6.96	1.17	6.70	1.33
Esfuerzo extra		10.47	1.69	10.41	1.75	10.55	1.61	10.72	1.46	10.39	1.77	10.07	1.82

Nota: género: F= femenino, M= masculino; Distrito: I-P-U= Ibarra-Pimampiro-Urcuquí, AA-O= Antonio Ante-Otavalo, C= Cotacachi; M= media, DT= desviación típica

Como puede observarse, el estilo de liderazgo autopercebido predominante en el profesorado de nuestra muestra, representativo de la etapa de educación secundaria en la provincia de Imbabura (Ecuador), es el transformacional, seguido, por este orden, de los estilos transaccional y correctivo/evitador. Dentro del estilo transformacional, las puntuaciones medias son más altas en la dimensión carisma inspiracional que en la dimensión de estimulación intelectual. En el estilo transaccional, las puntuaciones medias son más altas en la dimensión recompensa contingente que en la dimensión consideración individualizada. Y, en el estilo correctivo/evitador, las puntuaciones medias son más altas en la dimensión pasivo/evitador, particularmente de laissez-faire, que en la dimensión de dirección por excepción pasiva. En cuanto al liderazgo que se ejerce, su percepción tiene la media más alta en la dimensión efectividad, seguida de esfuerzo extra y satisfacción.

Por género, los datos muestran un claro predominio masculino en los estilos de liderazgo transformacional y correctivo/evitador, y una media femenina ligeramente más alta del estilo transaccional frente a la masculina. En el estilo transformacional, las puntuaciones medias en las dimensiones de carisma inspiracional y estimulación intelectual son más altas en los hombres que en las mujeres. En el estilo transaccional, las mujeres tienen puntuaciones medias en consideración individualizada más altas que los hombres y, los hombres, una media ligeramente más alta en la dimensión recompensa contingente. En el estilo correctivo/evitador, las puntuaciones medias en la dimensión pasivo/evitador, particularmente de laissez-faire, y la dimensión de dirección por excepción pasiva, son más altas en los hombres que en las mujeres. En cuanto al liderazgo ejercido, su percepción tiene la media más alta en la dimensión efectividad, seguida de esfuerzo extra

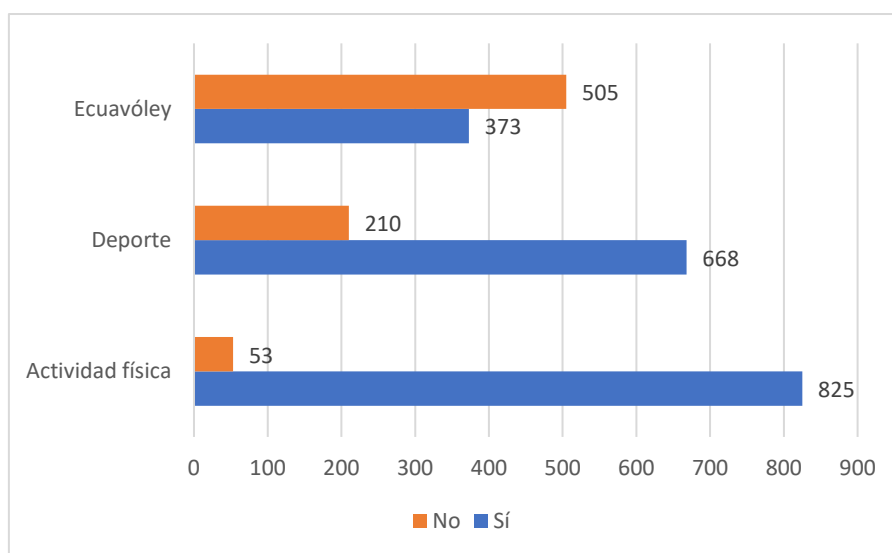
y satisfacción, siendo los hombres los que tienen las puntuaciones medias más altas, frente a las mujeres de nuestro estudio.

Por distrito geográfico, vemos que la autopercepción del estilo de liderazgo transformacional, seguido, por este orden, del transaccional y del correctivo/evitador, tiene sus medias más altas en el de Ibarra-Pimampiro-Urcuquí, seguido de Antonio Ante-Otavalo y Cotacachi. Dentro del estilo transformacional, las puntuaciones medias son más altas en la dimensión carisma inspiracional que en la dimensión de estimulación intelectual. En el estilo transaccional, las puntuaciones medias son más altas en la dimensión recompensa contingente que en la dimensión consideración individualizada. En ambos casos, las medias de autopercepción del liderazgo son más altas en el distrito de Ibarra-Pimampiro-Urcuquí, seguido de Antonio Ante-Otavalo y Cotacachi. Sin embargo, en el estilo correctivo/evitador, las puntuaciones medias son más altas en pasivo/evitador, particularmente de *laissez-faire*, en el distrito de Antonio Ante-Otavalo, seguido de Cotacachi y Ibarra-Pimampiro-Urcuquí. En cuanto al liderazgo ejercido, la percepción del profesorado tiene la media más alta en la dimensión efectividad, seguida de las dimensiones esfuerzo extra y satisfacción, y nuevamente, las medias más altas están en el distrito de Ibarra-Pimampiro-Urcuquí, seguido de Antonio Ante-Otavalo y Cotacachi.

Cuando preguntamos al profesorado de secundaria participante sobre su práctica de la actividad físico-deportiva, en la Figura 1 vemos que la gran mayoría (94%) informa que hace alguna actividad física, frente a una minoría (6%) que reconoce ser más pasiva. El 76.1% responde que practica algún deporte, el 42.5% de ellos, *ecuavóley*, el deporte tradicional y más idiosincrásico del país, frente al 23.9% restante que señala que no practica deporte alguno.

Figura 1

Frecuencias de Práctica de actividad físico-deportiva del profesorado de secundaria de Imbabura



Diferencias de liderazgo por práctica deportiva.

Para dar respuesta a nuestro objetivo 2, de estudiar si existen diferencias en liderazgo por práctica deportiva del profesorado, con el fin de promover el desarrollo de esta competencia en el aula empleando la actividad física y deportiva, teniendo en cuenta las ventajas destacadas por la literatura consultada y nuestro campo de actuación en la práctica de esta especialidad educativa, calculamos descriptivos de liderazgo por práctica deportiva, estudiamos los supuestos de normalidad y homocedasticidad en ambos grupos (practican/no practican deporte), y aplicamos estadísticos paramétricos/no paramétricos en función de que se hubiesen cumplido estos supuestos o no. La Tabla 2 resume los resultados obtenidos.

Tabla 2
Diferencias de estilos de liderazgo y sus correspondientes dimensiones, por práctica deportiva

	Practica deporte						Pruebas paramétricas					Pruebas no paramétricas	
	Total		Sí		No		Levene					U	p
	M	DT	M	DT	M	DT	F	p	t	P	D		
Transaccional	28.85	3.40	28.94	3.42	28.56	3.33	0.543	0.461	-1.435	0.152	-1.455	64929	0.098
Recompensa Contingente	14.55	1.82	14.62	1.83	14.36	1.78	2.063	0.151	-1.761	0.079	-1.785	63846	0.039*

Consideración Individualizada	14.30	1.98	14.33	2.00	14.20	1.91	4.08	0.984	-0.847	0.397	-0.869	66144	0.195
Transformacional	55.48	6.91	55.89	6.76	54.17	7.22	3.664	0.056	-3.159	0.002*	-3.052	59710	0.001*
Estimulación intelectual	12.87	2.29	12.97	2.26	12.56	2.35	0.363	0.547	-2.249	0.025*	-2.204	62734	0.020*
Carisma inspiracional	42.61	5.28	42.92	5.14	41.61	5.58	4.991	0.026*	-3.158	0.002*	-3.027	59929	0.001*
Motivación Inspiracional	14.60	1.84	14.72	1.77	14.22	2.00	11.638	<.001*	-3.487	<.001*	-3.269	60080	<.001*
Influencia Idealizada-Conductual	14.13	1.94	14.19	1.94	13.96	1.92	0.144	0.704	-1.494	0.136	-1.502	64678	0.080
Influencia Idealizada-Atribuida	13.87	2.20	14.01	2.13	13.43	2.38	8.169	0.004*	-3.342	<.001*	-3.153	60172	0.001*
Correctivo/Evitador	26.97	7.36	27.00	7.43	26.85	7.17	0.503	0.478	-0.258	0.796	-0.263	69914	0.944
Dirección por excepción activa	12.12	3.03	12.29	2.95	11.56	3.22	1.728	0.189	-3.043	0.002*	-2.908	60965	0.004*
Pasivo/evitador	14.85	6.04	14.71	6.12	15.29	5.75	1.333	0.249	1.207	0.228	1.247	66043	0.201
Dirección por excepción pasiva	6.99	3.75	6.96	3.81	7.08	3.55	3.064	0.080	0.424	0.671	0.440	69044	0.731
Laissez-faire	7.87	3.06	7.76	3.08	8.21	2.95	0.106	0.745	1.866	0.062	1.910	63705	0.044*
Liderazgo ejercido	31.24	4.60	31.61	4.42	30.07	4.96	6.697	0.010*	-4.269	<.001*	-4.021	56972	<.001*
Efectividad	13.78	2.11	13.93	2.05	13.30	2.21	4.613	0.032*	-3.777	<.001*	-3.636	58324	<.001*
Satisfacción	7.00	1.14	7.10	1.08	6.66	1.28	13.481	<.001*	-4.979	<.001*	-4.548	55963	<.001*
Esfuerzo extra	10.47	1.69	10.58	1.65	10.11	1.79	1.716	0.190	-3.518	<.001*	-3.368	58644	<.001*

Nota: *p<.05

Como puede verse en la Tabla 2 referida, el supuesto de homogeneidad se cumplió en todos los estilos y dimensiones del liderazgo, excepto en el transformacional (dimensión de carisma inspiracional, y en concreto, sus subdimensiones motivación inspiracional e influencia idealizada-atribuida); también en el estilo de liderazgo ejercido, en concreto, en la dimensión de efectividad y satisfacción.

Las pruebas *t* tenidas en cuenta, según estos resultados, nos indican que solo existen diferencias significativas entre quienes practican/no practican deporte en el liderazgo transformacional percibido, en la dimensión estimulación intelectual; en el correctivo/evitador, concretamente en su dimensión dirección por excepción activa, y en el liderazgo ejercido, concretamente en su dimensión de esfuerzo extra; en todos los casos con un tamaño del efecto pequeño, y a favor de los que practican deporte frente a los que no.

Las pruebas *U* de Mann-Whitney, solo encontraron diferencias estadísticamente significativas en el liderazgo transformacional como hemos afirmado con anterioridad, en concreto, en carisma inspiracional, y dentro de él, en motivación inspiracional e influencia idealizada atribuida; y en liderazgo ejercido y sus dimensiones de efectividad y satisfacción; también con un tamaño del efecto pequeño en todos los casos, y a favor de los que afirman tener alguna práctica deportiva frente a los que no.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En nuestra investigación nos propusimos dos objetivos, el primero, fue conocer el liderazgo y la práctica deportiva del profesorado de educación secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador), con el fin de detectar necesidades en ese sentido; y, el segundo objetivo, fue comprobar si existen diferencias significativas en el liderazgo de estos docentes, de acuerdo con su práctica deportiva, con la finalidad de promover su desarrollo en el aula mediante la práctica de la actividad físico-deportiva.

Nuestros resultados indican que el estilo de liderazgo más representativo de los profesores de secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador) es el transformacional, en la actualidad, el estilo de liderazgo más recomendado por los investigadores, como uno de los principales caminos hacia la transformación educativa (Romero, 2016). Los profesores también se perciben con mayor carisma inspiracional que estimulados intelectualmente, y cuando el estilo predominante es el transaccional, el estilo más elegido como segunda opción, se orienta más hacia la recompensa contingente que a la individualizada. Los pasivos/evitadores, que son la tercera opción de liderazgo elegida, optan en mayor medida por el estilo de *laissez-faire*. El predominio del estilo transformacional en el profesorado de educación secundaria ya había sido contrastado en estudios previos como los de Díaz (2020) y García, Salas y Gaviria (2017).

El liderazgo transformacional mejora la eficacia del profesorado en base a la interrelación docente-alumno, y partiendo de un contexto o situación determinada, de ahí que la educación ecuatoriana permita fácilmente que pueda ser desarrollado (Mendoza y Ortiz, 2006). Este estilo de liderazgo permite al docente ayudar a los alumnos a crear una visión común de sus metas y a motivarles hasta lograr sus objetivos (Díaz y Quiñones, 2018). El liderazgo transformacional en Ecuador representa un apoyo para las unidades educativas que, a pesar de las dificultades, tienen como propósito desarrollar un ambiente positivo, donde se incorporan todos los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de ofertar una educación de calidad e innovación (Mendoza y Ortiz, 2006). El liderazgo transformacional pedagógico contribuye a una educación ecuatoriana participativa (Abellán, Salvatierra, Vera-Santana y García, 2022), permitiendo a los líderes modificar estructuras donde los alumnos pueden desarrollar el liderazgo desde los diferentes enfoques, transformando de esta manera el sistema educativo (Rojas, Vivas, Mota y Quiñonez, 2020). Pero esto debe hacerse con formación específica, de manera

coherente e integrada, en pro del bien común y con conciencia democrática de verdadera comunidad educativa.

Por género, coincidiendo con los hallazgos de Ruiz (2016), son los hombres de nuestro estudio los que muestran mayores percepciones de liderazgo transformacional y correctivo/evitador, frente a las mujeres, que tienen -como señalan Cuadrado y Molero (2002)- un liderazgo propio y diferente al de los hombres, y mayor tendencia para autoevaluarse como de estilo transaccional que el género masculino.

Por distrito geográfico, la tendencia general de los datos se da más en el de Ibarra-Pimampiro-Urcuquí, seguido de Antonio Ante-Otavalo y Cotacachi, encontrándose en estos ámbitos geográficos un claro predominio del estilo de liderazgo transformacional, seguido de los estilos transaccional y correctivo/evitador. Las autoridades públicas tendrán que trabajar por equilibrar en los distritos de Antonio Ante-Otavalo y particularmente en Cotacachi ese estilo de liderazgo transformador, tan necesario para la tan ansiada y demandada calidad educativa.

Respecto a la práctica deportiva, la mayoría (algo más del 76%) de los docentes de secundaria que participaron en nuestro estudio afirmó que suele hacer algún tipo de deporte; porcentaje muy similar al 79,8% obtenido por Rosales et al. (2017), frente a un 20,2% de los profesores que reconocieron ser más sedentarios. Dato interesante teniendo en cuenta que el deporte siempre es saludable, y los docentes que más practican deporte son también los que más motivan a sus alumnos a ejercitarse (Rodríguez, 2010). Y, según nuestros datos, son los docentes que más practican deporte, los que mayor potencial tienen de hacer esfuerzos extras y fomentar en sus alumnos liderazgo transformacional, en la dimensión de estimulación intelectual. Son estos mismos profesores los que consideran que también tienen mayor carisma inspiracional e influencia idealizada, lo cual contribuye a que esta práctica del liderazgo sea más efectiva y genere más satisfacción entre quienes la experimentan.

En nuestra exposición hemos argumentado lo fundamental que es trabajar el liderazgo en el profesorado de secundaria, con la finalidad de potenciar los resultados escolares en base al mejoramiento de las capacidades de los maestros y de los alumnos en este sentido, y para aumentar -a su vez- la eficiencia y la equidad del sistema educativo y de la sociedad en general (Bolívar, 2010). Nuestros resultados muestran que el deporte puede ser un elemento facilitador del liderazgo en los docentes y en los alumnos, relación que ha sido reconocida por otros estudios (Contreras, 2016; Cortez y Spooner, 2016; Freire et al.,

2023; Muñoz, 2020; Olmedo et al., 2023; Torralba, 2022). Apostamos por una práctica deportiva facilitadora de esta competencia en el aula, y por el uso del ecuavóley como elemento, además, generador de valores e identidad cultural. Un estilo de liderazgo transformacional predominante que, lejos de quedarse en la dimensión intelectual, se convierta en práctica educativa y social transformadora, en sintonía con los cambios que la sociedad y el mundo laboral exigen.

Nuestro estudio presenta la realidad del liderazgo y de la práctica deportiva de un número representativo del profesorado de la provincia de Imbabura, estudios futuros podrían plantear muestreos representativos de otras provincias de Ecuador, que proporcionen datos que promuevan políticas en este sentido en todo el país, por las ventajas y beneficios que este tipo de planteamientos suponen para el desarrollo personal y profesional de sus principales agentes educativos, y de cambio educativo y social.

Esta investigación también supone un punto de partida para que en el futuro puedan realizarse otros estudios que profundicen en diferencias en liderazgo por etnia, años de servicio del profesorado, incluyendo el análisis diferencial por género, entre otras variables; y, todo esto, con la finalidad de seguir ahondando en encontrar diferencias estadísticamente significativas en base a la práctica deportiva, que favorezcan el desarrollo de competencias como el liderazgo, teniendo en cuenta los datos que hemos expuesto. De igual manera, se podría ampliar el trabajo, realizando intervenciones para el desarrollo del liderazgo de profesores, alumnos y miembros del equipo directivo mediante práctica deportiva, con diseños con grupos experimentales y de control, en las instituciones educativas fiscales, particulares y fiscomisionales, generalizando de esta manera el desarrollo del liderazgo en el sistema educativo ecuatoriano, con deportes tradicionales como el ecuavóley, que generan como decíamos anteriormente identidad cultural, así como valores de pertenencia.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, L. A., Salvatierra, M. A., Vera-Santana, A. D., y García, F. M. (2022). Liderazgo transformacional pedagógico para la educación ecuatoriana. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(9), 130-142.
<http://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/1668>

- Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011). Leadership for effective school improvement: support for schools and teachers' professional development in the latin american region. *International handbook of leadership for learning*, 25, 691-715.
- Alonso, F. M., Saboya, P. R., y Guirado, I. C. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 495-501. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8883>
- Amazo, F. M., y Suárez, V. J. (2023). El liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 49-67. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736834>
- Aranda, L. I., y Alcaide, C. E. (2023). Liderazgo Escolar y sus Efectos Organizacionales en Procesos de Mejora Educativa. *Revista de la SEECI*, (56), 282-301. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8981213>
- Barquín, R. R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 9-24. <http://www.redalyc.org/>
- Bass B. M. y Avolio B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Second Edition. Sampler Set: technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ Form 5XShort*. Mindgarden, Inc.
- Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1996). Multifactor leadership questionnaire. *Western Journal of Nursing Research*. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Bernal, A., y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bravo Cuenca, F. C. (2019). Liderazgo educativo, su importancia en la administración de la calidad educativa. En M.R. Tolozano Benítez (Coord.) y E. Soria (Ed.). *Memorias del V Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la Sociedad del conocimiento: Modelos, experiencias y propuestos* (pp. 793-802). Guayaquil, Ecuador: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología.
- Chiriboga, F. R. (2015). Vinculación del liderazgo estudiantil con la comunidad en la Unidad Educativa Riobamba del cantón Manta. *Domino de las Ciencias*, 1(1), 18-30. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/43>.
- Cisneros, I. I. (2023). Las Relaciones Docentes de la Unidad Educativa “Luis Vargas Torres” como Comunidad Profesional de Aprendizaje. *Revista Científica Hallazgos*, 21, 8(2), 177-190. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9172676>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nueva York: LEA.
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123>
- Cordero, C. (2017). *La incidencia de la inteligencia emocional en el liderazgo: casos líderes de venta multinivel Yanbal Ecuador*. [Tesis de Maestría. Universidad Espíritu Santo]. Repositorio institucional.
- Cortez, T. M., y Spooner, D. J. (2016). *El liderazgo democrático en la calidad del proceso docente educativo en la Unidad Educativa Fiscal" 26 de Noviembre" de la ciudad de Guayaquil* [Tesis Maestría. Universidad de Guayaquil, Ecuador]. Repositorio institucional.
- Cuadrado, I., y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 39-55. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294408>
- Daft, R. L. (2006). *La experiencia del liderazgo*. México: Cengage Learning Editores.
- Del Valle, S., De la Vega, R., y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 507-526. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artpercepcion593.htm>
- Díaz, E. R. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado. *Revista universidad y empresa*, 22(39), 69-89. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-463920200002000069&script=sci_arttext#B15
- Díaz, J. E., y Quiñones, A. J. (2018). *Relación entre el liderazgo transformacional y la gestión educativa de una institución educativa parroquial, Florencia de Mora-2017*. [Trabajo Fin de Maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12692/11754>
- Freire, G. L., Ribeiro, L. C., Oliveira, D. V., Oliveira, I. F., Fiorese, L., y Nascimento Junior, J. R. A. (2023). Are the athletes' perceptions of the coach's autonomy support, age and practice time associated with the development of life skills among young athletes? *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 79-88. <http://doi.org/10.6018/cpd.482411>
- García, J. A. (2016). El liderazgo en la gestión escolar, República de Ecuador. *Domino de las Ciencias*, 2(2), 269-279. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es>
- García, L., Marentes, M., Castillo, I., y Alvarez, O. (2023). El estilo transformacional del entrenador/a como facilitador de la identidad social de jóvenes jugadores/as de baloncesto: el papel mediador de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(2), 12-25.
- García, M., Salas, L., y Gaviria, E., (2017). Estilos de liderazgo de hombres y mujeres en las pymes. *AD-minister*, (31), 25-46. <http://www.redalyc.org/journal/3223/322353489002/html/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Nueva York: Routledge.

- Heck, R.H., Larsen, T.J., y Marcoulides, G.A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Hsieh, C.C., Gunawan, I., y Li, H.C. (2023). Una revisión bibliométrica de la investigación sobre liderazgo educativo: Mapeo científico de la literatura de 1974 a 2020. *Revista de Educación*, 401, 293-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-592>
- Juma, J.J., Ndwiga, Z.N., y Nyaga, M. (2021). Instructional leadership as a controlling function in secondary schools in Rangwe Sub County, Kenya: Influence on students' learning outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 1-18.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Editorial Salesiana.
- López, A. F., Aguirre, D. G., Otálvaro, J. R., y Arcila, S. P. (2020). Revisión del liderazgo, sus estilos y modelos de medición en la última década. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 8(1), 81-98. <http://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a06>
- Lupano, M. L., y Castro, A. (2006). Estudios sobre el liderazgo. *Teorías y evaluación. Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 1(6), 107-122
- Macías, R. D., y Ramírez, A. G. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(2), 109-120. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/370>
- Manuel Victorino, M. E. (2020). *Influencia del profesorado de Educación Física en la práctica deportiva de sus estudiantes: Diferencias de sexo*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga, España]. Repositorio institucional.
- Marks, H.M., y Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martínez-González, M., Sánchez-Villegas, A., Toledo, E. y Fualín, J. (2020). *Bioestadística amigable*. Barcelona: Elsevier España.
- Mendoza, M. R., y Ortiz., C. O. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 14(1), 118-134. <http://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce>
- Mínaya, M. S. (2014). *El liderazgo transformacional de los directivos y las actitudes de los docentes hacia el compromiso organizacional en la Institución Educativa N 5084 "Carlos Philips Previ" Callao 2010-2011*. [Trabajo Fin de Maestría, Universidad del Callao, Perú]. Repositorio institucional.
- Morales, J. (2004). Características del líder en el deporte: ¿nace o se hace? *Lecturas: Educación*, 74(1). <http://www.efdeportes.com/efd74/lider.htm>
- Moreno, R., Zurita, F., y León, M. J. (2020). Índices de liderazgo educativo en función de la responsabilidad asumida en el deporte. *Journal of Sport and Health Research*, 12(1), 54-63. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/58942>

- Muñoz, C. A. (2020). Estudio de caso único sobre la participación de estudiantes en el aula desde los principios del liderazgo distribuido a través de focus group y entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes y docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 167-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300167>
- Narváez, C. (2020). Liderazgo educativo: Teoría e investigación en Ecuador y en el resto del mundo. *Para el Aula* (31), 31. <http://www.usfq.edu.ec/es/revistas/para-el-aula>
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista educación*, 40(1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>
- Olmedo, A. S., Arruabarrena, O. U., y Iturricastillo, A. (2023). Significados de la práctica del fútbol para una persona que sufre acoso escolar: estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 664-673. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8690693>
- Perugini, M. L., y Solano, A. C. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate*, 6, 107-122.
- Queupil, J. P., Cuéllar, C., Ravest, J., y Cuenca, C. (2023). Multiculturalidad y liderazgo educacional en escuelas públicas: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-24. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8719170>
- Rodríguez H., Martínez, A., Orrego, J., y Vargas, J. (2018). Identificación del estilo de liderazgo en la compañía minera Punta de Lobos, Iquique-Chile. *PERSPECTIVA*, 19(3), 377-391. <http://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas>
- Rojas, O. A., Vivas, A. D., Mota, K. T., y Quiñonez, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 1(28), 237-262.
- Romero, M. (2016). *Características del liderazgo docente y el trabajo en equipo en educación inicial*. [Trabajo Fin Máster, Tecnológico de Monterrey, México]. Repositorio institucional.
- Rosales, 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. <http://www.apunts.org/es-actividad-fisica-salud-docentes-una-articulo-X0213371717618326>
- Ruiz, S. (2016). Liderazgo transformacional y transaccional: análisis a través de la variable de género. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(3), 30-45. <http://www.reibci.org/feb-16.html>
- Silva, Y. (2010). Aplicación del MLQ a Formadores de RRHH: Un estudio descriptivo. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, (20), 127-144.
- Skaalvik, C. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: Relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23, 1343-1366.
- Torralba, A. P., García, H. G., Guijarro, E., y Rocamora, I. (2022). Liderazgo transformacional del docente de Educación Física en Educación Infantil: una propuesta didáctica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y*

- recreación, (44), 864-875.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8268120>
- Torres, M. R., y Riaga, C. O. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 14(1), 118-134.
<http://www.redalyc.org/revista.oa?id=909>
- Troncoso, S. M., Burgos, C. J., y López, J. M. (2015). Climas motivacionales, liderazgo y cohesión grupal en contexto deportivo universitario. *Educación Física y Ciencia*, 17(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612015000100003&script=sci_arttext
- Udin, U. (2023). Linking transformational leadership to organizational learning culture and employee performance: The mediation-moderation model. *International Journal of Professional Business Review*, 8(3), e01229-e01229.
- Vega Villa, C., y Zavala Villalón, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. [Trabajo Fin grado, Universidad de Chile, Chile]. Repositorio institucional.
- Vera Pérez, L. y Ramírez Amador, A. R. (2006). ¡La Escuela Necesita Líderes! *TecnoCultura*, (13), 4-9.
- Zurita, V. A., Lara, A. I, y Puga, M. D. (2019). El liderazgo educativo y el desempeño docente: un estudio etnometodológico de la realidad ecuatoriana. *Ciencia digital*, 3(1), 257-271.
<http://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/287/688>

6.3. Aportación 3 (Artículo pendiente de evaluación). Impacto de la actividad-físico deportiva en la resiliencia y el liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador): un análisis mediante árboles de decisión

Impact of physical-sports activity on resilience and leadership among secondary school teachers in Imbabura (Ecuador): an analysis using decision trees

PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO GARCÍA

ALEX SANTIAGO GALEANO TERÁN

BRUNO GARCÍA TARDÓN

Facultad de Educación, Universidad Camilo José Cela, Madrid

pcaballero@ucjc.edu; a.galeano@alumnosek.onmicrosoft.com; btardon@ucjc.edu

Resumen

Este estudio examina la relación entre práctica físico-deportiva, resiliencia y liderazgo docente, mediante un enfoque basado en modelado predictivo con árboles de decisión. Partimos de la premisa de que la actividad física regular mejora el bienestar docente y puede actuar como predictor clave de competencias profesionales como la resiliencia y el liderazgo. Para ello, evaluamos hábitos de práctica física-deportiva, resiliencia (CD-RISC) y liderazgo (MLQ 5X) en una muestra representativa de 878 docentes de secundaria de Imbabura (Ecuador). Los resultados indican que los profesores se perciben resilientes y con liderazgo transformacional. El factor más influyente tanto para resiliencia como liderazgo son las horas/semana de práctica de actividad física, seguidas en importancia, de la práctica deportiva, y ecuavóley. Los perfiles más resilientes practican ecuavóley más de 2 días y combinan actividad física igual o menor de 6.5 horas con práctica deportiva regular (entre 2-4 días/semana). Los perfiles de mayor liderazgo combinan alta frecuencia (más de 6 días/semana, 3 de ecuavóley) y duración de actividad físico-deportiva, con práctica deportiva regular pero no excesiva (menos de 7 horas). Los datos se discuten por sus implicaciones en términos competenciales y de vida saludable del profesorado, y su repercusión en la mejora de la práctica educativa.

Palabras Clave: Actividad física, Deporte, Resiliencia, Liderazgo, Educación secundaria

Abstract

This study examines the relationship between physical-sports practice, resilience, and teacher leadership through an approach based on predictive modelling using decision trees. We start from the premise that regular physical activity not only enhances teachers' well-being but may also serve as a key predictor of professional competencies such as resilience and leadership. To this end, we assessed physical-sport practice habits, resilience (CD-RISC), leadership (MLQ 5X), in a representative sample of 878 secondary school teachers from Imbabura, Ecuador. The results indicate that teachers perceive themselves as resilient and as exhibiting transformational leadership. The most influential factor for both resilience and leadership is the number of weekly hours of physical activity, followed by engagement in sport, particularly ecuavoley. The most resilient profiles engage in ecuavoley more than twice a week and combine physical activity of up to 6.5 hours with regular sports practice (2–4 days/week). The highest leadership profiles combine high frequency (more than 6 days/week, including 3 days of ecuavoley) and duration of physical-sport activity with regular but not excessive sports practice (less than 7 hours/week). The findings are discussed in terms of their practical implications for teachers' professional competencies and healthy lifestyles, and their impact on improving educational practice.

Keywords: Physical activity, Sports, Resilience, Leadership, Secondary education

Introducción

La práctica de actividad físico-deportiva constituye una de las acciones más beneficiosas para el bienestar, con repercusiones positivas tanto para la salud física como para el equilibrio emocional y social (Organización Mundial de la Salud, 2024). En el ámbito escolar, esta práctica se configura como elemento estratégico para el desarrollo de competencias transversales esenciales, como la resiliencia y el liderazgo, y contribuye de forma activa a la construcción de climas educativos más saludables, colaborativos y eficaces (Rodríguez et al., 2020).

La resiliencia constituye una competencia psicológica que permite afrontar situaciones adversas de forma positiva, e impulsa procesos reflexivos y de crecimiento postraumático ante retos complejos (Arufe, 2017), aspecto especialmente relevante en el contexto educativo, donde docentes y estudiantes enfrentan regularmente desafíos significativos (Barahona y Chávez, 2024). Diversas investigaciones han subrayado la relevancia de la

actividad físico-deportiva regular para potenciar esta capacidad, especialmente en docentes de secundaria sometidos frecuentemente a estrés laboral, presión emocional y demandas institucionales intensas (Gutiérrez Caballero, 2020; Melguizo et al., 2022). La resiliencia juega un papel crucial como mecanismo protector ante el desgaste profesional docente, fomenta la innovación metodológica constante y facilita la adaptación efectiva a cambios educativos frecuentes y significativos (Álvarez y Sánchez, 2024; Jiménez, 2024; Pereira et al., 2024; Vera y Gabari, 2019). La práctica deportiva regular, no solo mejora el bienestar, sino que además optimiza la regulación emocional y el manejo efectivo del estrés (Belando et al., 2012; Guerrero et al., 2024; Sanabrias y Zafra, 2023). Las actividades deportivas en grupo fortalecen aspectos como la autoeficacia y el sentido de comunidad, componentes esenciales en el desarrollo resiliente del profesorado (Granados y Cuéllar, 2018; Zubizarreta y Arribas, 2023).

En paralelo, el liderazgo docente ha evolucionado significativamente más allá de las funciones administrativas tradicionales, integrando cada vez más competencias emocionales, sociales y éticas, las cuales pueden fortalecerse mediante la práctica físico-deportiva (Aygun et al., 2024; Nava et al., 2025). Estudios recientes evidencian que la actividad física regular facilita la adquisición de habilidades para el liderazgo, tales como cooperación efectiva, comunicación clara, y toma rápida y acertada de decisiones en situaciones críticas, generando climas escolares positivos y eficientes (Belando et al., 2012; Guerrero et al., 2024; López y Granero, 2024). En particular, se destaca que el liderazgo transformacional correlaciona positivamente con los hábitos saludables y la práctica regular de deportes, favoreciendo la autoestima, la autoconfianza y el control emocional de los docentes, aspectos fundamentales para un liderazgo pedagógico eficaz y sostenible (Granados y Cuéllar, 2018; Murcia et al., 2023; Puertas y González, 2022; Sanabrias y Zafra, 2023; Zubizarreta y Arribas, 2023). Asociado estrechamente con un desempeño académico destacado y la innovación pedagógica continua, el liderazgo transformacional ejerce un impacto notable en la cohesión y bienestar de los equipos educativos, particularmente en contextos que demandan altos niveles de adaptación y resiliencia (Caballero-García et al., 2023; Querevalú, 2023).

La evidencia empírica respalda, por tanto, la hipótesis de que existe una relación significativa entre la práctica físico-deportiva regular y el fortalecimiento de la resiliencia y liderazgo docente, particularmente en contextos educativos que exigen habilidades emocionales avanzadas, capacidad de autocontrol e influencia positiva constante (Braso,

2023; Ferriz y Moreno, 2012; Puertas y García, 2023). Además, la actividad física regular mejora la calidad de las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar, el desempeño académico de los estudiantes y la percepción global del clima institucional, posicionando al deporte como un elemento central y transversal del desempeño docente y de la cultura educativa institucional (Gutiérrez Caballero, 2020).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento creciente del valor de la actividad físico-deportiva para el desarrollo de estas competencias en contextos educativos, carecemos de modelos sistemáticos de intervención que permitan traducir este conocimiento en prácticas efectivas y sostenibles. Esta carencia limita la capacidad de diseñar estrategias basadas en evidencia y justifica el uso de modelos que ayuden a identificar patrones de impacto y optimizar la toma de decisiones pedagógicas (Urhahne y Wijnia, 2023).

En el ámbito educativo, los modelos predictivos han adquirido un papel central en la anticipación de fenómenos complejos y de difícil observación (García et al., 2023; López y Soto, 2024). Han sido utilizados para anticipar fenómenos relacionados con la práctica deportiva, la resiliencia y el liderazgo. En práctica deportiva, han permitido identificar con precisión la mayor probabilidad de mantener hábitos activos (Mujika, et al., 2021); en resiliencia y liderazgo han ayudado a detectar perfiles con alta capacidad de adaptación (Pineda, 2022) o influencia positiva (Serantes, 2023). La importancia de estos modelos radica en su capacidad para gestionar grandes volúmenes de datos, transformándolos en patrones predictivos aplicables al diseño de estrategias de intervención fundamentadas en evidencia científica. Permiten la identificación temprana de riesgos y una planificación educativa más precisa (Wilcox et al., 2021).

Dentro de las metodologías predictivas, los árboles de decisión han demostrado ser especialmente eficaces por su elevada precisión, estructura fácilmente interpretable y gran aplicabilidad en contextos educativos (Ballesteros et al., 2023; Beltrán, 2022). Permiten explorar de manera clara y eficiente relaciones causales entre variables heterogéneas, como las características sociodemográficas, la resiliencia o la práctica de actividades físico-deportivas (Pedraza et al., 2019; Segovia y Oquendo, 2025; Singh, et al., 2019). Su capacidad para organizar los datos en una estructura jerárquica facilita la representación visual de procesos de decisión (Ballesteros et al., 2013; Salo et al., 2018), permitiendo identificar los factores más relevantes que puedan incidir en variables como el rendimiento académico, o el desarrollo de perfiles predictivos de competencias docentes y estudiantiles (Zhou y Agarwal, 2024). Como herramienta de minería de datos,

los árboles de decisión segmentan la información mediante divisiones sucesivas. Esto facilita no solo la predicción de variables dependientes, sino también la interpretación profunda de relaciones complejas en entornos educativos con múltiples factores interrelacionados (Arana, 2021; Ruiz et al., 2024). De aquí su uso reciente en investigaciones que han buscado diseñar programas de intervención personalizados y evaluar políticas educativas de manera más efectiva (Santana, 2023), respaldando con la evidencia empírica su aplicabilidad en la detección de patrones de riesgo académico, fortalecimiento de estrategias de permanencia escolar, y fomento del desarrollo socioemocional, que los han consolidado como herramienta metodológica robusta para el análisis predictivo en el campo educativo (López y Granero, 2024).

Ante situaciones educativas cada vez más complejas y demandantes, comprender los factores que inciden en el desarrollo de competencias profesionales del profesorado se ha convertido en una prioridad para la investigación educativa actual. Identificar variables predictoras de habilidades clave como la resiliencia y el liderazgo permite diseñar intervenciones más eficaces y adaptadas a las realidades escolares. La práctica físico-deportiva regular se posiciona como posible predictor relevante. En este contexto, el objetivo de la investigación ha sido ofrecer un modelo predictivo contrastado, basado en árboles de decisión, que sea capaz de identificar a partir de hábitos de actividad física y deportiva (incluyendo el ecuavóley como deporte tradicional), perfiles docentes diferenciados por resiliencia y liderazgo, con el fin de lograr mejoras para la práctica y la calidad educativas, en este caso, para la etapa de educación secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador), que puede servir de referencia para otros contextos culturales y educativos. El propósito no es solo aportar evidencia sobre el estado del profesorado evaluado en términos de hábitos de práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo, sino ofrecer información valiosa para orientar estrategias de formación continua y diseñar políticas educativas eficaces en base a resultados empíricos, en consonancia con la ODS 4 de la Agenda 2030 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2020), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Materiales y Método

El estudio utilizó una metodología cuantitativa, de diseño no experimental o ex post facto, y corte transversal. Su carácter fue exploratorio y predictivo, y utilizó árboles de decisión como principal herramienta de análisis.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 878 docentes representativos de instituciones públicas de educación secundaria de la provincia de Imbabura (Ecuador), 502 (57%) mujeres y 376 hombres (43%), de edades comprendidas entre 24-69 años (\bar{x} = 45, DT= 9.356), y con una experiencia profesional entre 1-40 años (M= 16.35, DT= 9.45). Fue seleccionada de una población de 217.024 docentes de Imbabura, Ecuador, mediante un muestreo aleatorio por conglomerados, según los tres distritos geográficos que conforman la provincia: Ibarra-Pimampiro (10D01), Antonio Ante-Otavalo (10D02) y Cotacachi (10D03). El tamaño muestral mínimo necesario calculado para márgenes de 95% de confianza y 5% de error fue de 384 profesores. Con la cifra de 878 lograda superamos la previsión inicial que garantizaba el tamaño suficiente y representativo de la muestra, reduciendo el margen de error en las estimaciones al 3.3% (para un nivel de confianza del 95%) y al 4.34% (para un nivel de confianza del 99%).

Instrumentos

Para medir el liderazgo del profesorado, empleamos el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ 5X-versión corta) de Bass y Avolio (2000), validado y adaptado para contextos latinoamericanos por Vega y Zabala (2004), que evalúa los liderazgos transformacional, transaccional, correctivo/evitativo (*laissez-faire*), y ejercido (efectividad, satisfacción y esfuerzo extra), mediante 45 ítems tipo Likert (0–4, nunca-siempre), de validez y fiabilidad adecuadas (α = 0.97, ω = 0.942). En la muestra, la consistencia interna fue excelente (α = 0.953, ω = 0.942) (Kaplan y Saccuzzo, 2009), lo que confirma la fiabilidad de la medida y la consistencia de las respuestas.

Para evaluar la resiliencia del profesorado, utilizamos la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) (2003), que mide el nivel de resiliencia psicológica general y 5 dimensiones de este constructo: “autoeficacia y tenacidad”, “control bajo presión”, “adaptabilidad y redes de apoyo”, “control y propósito” y “espiritualidad”, mediante 25 ítems tipo Likert (0-4, en absoluto-mucho), de validez y fiabilidad adecuadas. En la prueba original la fiabilidad fue alta (α = 0.89). En la muestra, la consistencia fue

excelente ($\alpha = 0.964$, $\omega = 0.967$) (Kaplan y Saccuzzo, 2009), lo que confirma igualmente la fiabilidad de la medida y la consistencia de las respuestas.

Finalmente, empleamos un cuestionario diseñado ad hoc para esta investigación, que tuvo validación por jueces, y ayudó a obtener información sobre las variables sociodemográficas consideradas (sexo, edad, distrito, años de servicio/experiencia educativa), y de práctica de actividad físico-deportiva (número, tipo, días/semana, horas/semana), y de ecuavóley (días/semana, horas/semana) del profesorado.

Procedimiento

Autorizada la investigación por parte de la Coordinación Zonal 1 del Ministerio de Educación del Ecuador, se procedió a la recolección de datos a través de los coordinadores distritales y directores de centros aceptantes de Urcuquí, Ibarra, y Pimampiro de la provincia de Imbabura. Los cuestionarios fueron administrados online, mediante enlace de Google Forms, con instrucciones que llevaban explícitos los objetivos de la investigación, solicitaban la participación voluntaria, garantizaban la confidencialidad y anonimato de los datos, así como recogían el consentimiento autoinformado de los participantes, siguiendo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (WMADH, 2018). La participación en la prueba se mantuvo abierta durante 2 meses. A partir de aquí, los datos fueron depurados, codificados y preparados para el tratamiento estadístico.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en dos fases: En la primera, se calcularon los estadísticos descriptivos (frecuencias, medias, desviaciones típicas, coeficientes de variación) necesarios para caracterizar la muestra, y sus patrones de práctica físico-deportiva y ecuavóley, resiliencia y liderazgo.

En la segunda, antes de aplicar el algoritmo de aprendizaje automático, siguiendo la recomendación de Raschka y Mirjalili (2019), se adoptaron los siguientes pasos: en primer lugar, los valores perdidos se procesaron mediante la técnica de imputación múltiple por ecuaciones encadenadas. En segundo lugar, los datos se dividieron aleatoriamente en dos conjuntos: de entrenamiento (80%) y validación (20%). En tercer lugar, los predictores continuos se centraron y escalaron para evitar que las variables con una mayor magnitud tuvieran una mayor importancia en el modelo. Y, en cuarto lugar, se comprobó que las variables independientes tuvieran varianza cero o casi cero para

eliminar aquellas que no aportaban información. En este caso, no fue necesario eliminar ningún factor predictivo, ya que todos mostraron variabilidad.

A partir de aquí, construimos los árboles de decisión y jerarquizamos, en orden de importancia normalizada, las variables de práctica físico-deportiva de mayor incidencia en el liderazgo y la resiliencia de los docentes de secundaria evaluados. Los árboles también ayudaron a identificar perfiles específicos de resiliencia y liderazgo, en función de esa práctica de actividad físico-deportiva. Para este análisis, utilizamos el método CART (Classification And Regression Trees), por su capacidad de generar divisiones binarias (Pérez Marqués, 2014) y precisión (Raschka y Mirjalili, 2019).

La evaluación del rendimiento del modelo se realizó mediante el error cuadrático medio (RMSE, en liderazgo= 15.81344; en resiliencia= 24.72912) e interpretando valores cercanos a cero como indicativos de error de predicción bajo (Raschka y Mirjalili, 2019).

Este análisis se completó con el cálculo, para cada variable (resiliencia y liderazgo), de sus correspondientes parámetros de complejidad (cp) eligiendo, en cada caso, el valor que más minimizaba su RMSE (cp liderazgo= 0.006826062; cp resiliencia=0.007870429).

Finalmente, para evitar sesgos y asegurar la robustez de los modelos, empleamos la validación cruzada de 10 pliegues (k-Fold Cross-Validation). Entrenamos 10 veces el modelo, primero con 9 subconjuntos, para el entrenamiento y, segundo, con el subconjunto restante, para la validación. Con todo esto controlamos el tamaño de los árboles y evitamos el sobreajuste, asegurando la precisión del modelo resultante (Breiman et al., 1984; Hastie et al., 2009).

Como software estadístico, utilizamos Jamovi (versión 2.6.26) y los paquetes caret (para el enfoque de aprendizaje automático), rpart (para la construcción de árboles de decisión) y psych (para el análisis descriptivo) de R (versión 4.4.3), asumiendo niveles de significación estadística $\alpha=0,05$ y, en algún caso particular, de $\alpha=0,01$.

Resultados

Práctica de actividad físico-deportiva, resiliencia y liderazgo del profesorado

Práctica de actividad físico-deportiva

La tabla 1 muestra los descriptivos correspondientes a la práctica físico-deportiva y de ecuavóley del profesorado de secundaria representativo de la provincia de Imbabura estudiado.

Tabla 1*Descriptivos de la práctica de actividad física (AF), deporte (PD) y ecuavóley*

	Media	DT	CV (%)	Mínimo	Máximo
Días/semana AF	4.252	1.777	41.79	0	7
Horas/semana AF	4.614	4.104	88.95	0	24
Total AF	1.947	0.732	37.60	1	3
Días/semana deporte	3.295	1.686	51.17	0	7
Horas/semana deportes	3.437	1.984	57.72	0	7
Total PD	1.186	0.443	37.35	1	3
Días/semana ecuavoley	0.865	1.340	154.91	0	7
Horas/semana ecuavoley	1.051	1.621	154.23	0	7

Estos datos revelan patrones destacables de sus hábitos físico-deportivos que exponemos a continuación:

Respecto a la actividad física, los docentes evaluados la realizan, en promedio, algo más de cuatro días/semana. Aunque la desviación típica de esta variable es relativamente pequeña ($DT=1.777$), el coeficiente de variación es moderadamente alto (41.79%). Esto sugiere que, en relación con la práctica media de actividad física, aunque las desviaciones individuales no son muy grandes, el profesorado tiene patrones de actividad física días/semanales muy diferentes.

En términos de tiempo dedicado a la actividad física, se observa una media semanal de aproximadamente 4.61 horas ($M=3.43$ diarias). Aquí, la desviación típica es más grande ($DT=4.104$) y, el coeficiente de variación, muy alto (88.95%). Esto indica que el profesorado varía mucho en las horas/semana que dedica a la actividad física.

El número medio de actividades físicas/semana se sitúa aproximadamente en dos, siendo las más frecuentes, caminar y hacer tareas del hogar (como arreglar la cama y lavar). La desviación típica de esta variable es pequeña ($DT=0.732$), pero el coeficiente de variación es moderadamente alto (37.60%). Esto sugiere que el número de actividades físicas/semana del profesorado es bastante consistente, pero hay variabilidad notable en su elección.

En cuanto a la práctica deportiva días/semana, la desviación típica es relativamente pequeña ($DT=1.686$), y el coeficiente de variación, moderadamente alto (51.17%). Esto indica que, en relación con la media, hay variabilidad considerable en la práctica deportiva días/semana. La media suele situarse en un solo deporte principal o, como máximo, dos de forma regular, siendo los más frecuentes, fútbol y ecuavóley.

Para las horas de participación deportiva/semana, la desviación típica es moderada ($DT=1.984$) y, el coeficiente de variación, alto (57.72%). La media se sitúa aproximadamente en tres días/semana, 3.5 horas, con una notable variabilidad individual.

La práctica deportiva total promedio es de un solo deporte ($M=1.186$). En este caso, la desviación típica es pequeña ($DT=0.443$) y, el coeficiente de variación, moderadamente alto (37.35%). Esto indica que, el profesorado evaluado tiene una práctica deportiva total bastante consistente, pero en relación con la media, hay una variabilidad notable. El profesorado tiene una práctica deportiva estable y recurrente, basada en su preferencia personal y accesibilidad local, siendo el fútbol y el ecuavóley las opciones predominantes por su popularidad y facilidad de práctica en el contexto ecuatoriano. Sin embargo, combina un deporte principal con otras disciplinas complementarias, generando así diferencias individuales en los patrones de participación deportiva.

Respecto al ecuavóley, deporte nacional de Ecuador, la desviación típica es relativamente grande ($DT=1.621$) y, el coeficiente de variación, extremadamente alto (154.23%). La práctica promedio es de al menos una hora ($M=1.05$), un día a la semana, pero hay gran variabilidad en las horas dedicadas al ecuavóley semanalmente. Comparado con la práctica de otros deportes, la del ecuavóley, aparentemente baja, representa una dedicación importante. El 41,02% ($n= 274$) del profesorado practica ecuavóley durante una hora o más/semana.

El análisis de todos estos aspectos de la práctica de actividad física-deportiva nos ha llevado a la determinación de que, aunque los profesores evaluados tienen patrones consistentes en términos absolutos, hay una variabilidad notable de práctica en relación con la media, que necesita una exploración más detallada. En este sentido, los árboles de decisión pueden ayudarnos a entender mejor esta variabilidad, identificar patrones y perfiles, predecir comportamientos futuros, y optimizar recursos, para la toma de decisiones más informadas y el diseño de estrategias para promover la actividad físico-deportiva más efectivas.

Resiliencia

La Tabla 2 muestra los descriptivos de resiliencia del profesorado (puntuación total y específica para cada una de sus dimensiones).

Tabla 2

Descriptivos de la resiliencia del profesorado y sus dimensiones.

Dimensiones	Media	Desviación típica	CV (%)	Mínimo	Máximo
Autoeficacia y tenacidad	23.764	9.478	39.88	0	32
Control bajo presión	16.836	5.429	32.24	0	24
Adaptabilidad y redes de apoyo	15.394	5.439	35.32 %	0	20
Control y propósito	9.036	3.483	38.55 %	0	12
Espiritualidad	5.546	2.269	40.92 %	0	8
Total	70.556	23.865	33.82 %	0	96

La resiliencia total media es alta ($M=70.56$), al igual que lo son sus dimensiones. La dimensión con mayor puntuación es “autoeficacia y tenacidad” ante situaciones de estrés, seguida por este orden, de “control bajo presión”, “adaptabilidad y redes de apoyo”, y “control y propósito”. En cambio, la dimensión con menor promedio es “espiritualidad”, que representa aspectos como la fe o el sentido trascendental, menos integrados en el afrontamiento cotidiano del profesorado de su práctica profesional. Los profesores muestran una fuerte capacidad para enfrentar el estrés con confianza y tenacidad, son capaces de mantener el control bajo presión, adaptarse a cambios y utilizar redes de apoyo, tienen un sentido claro de propósito y, aunque están menos influenciados por la espiritualidad, ésta sigue siendo una fuente de resiliencia. Los docentes tienden a apoyarse más en recursos personales y cognitivos que en factores espirituales/trascendentales ante los desafíos diarios. Si atendemos a los coeficientes de variación comprobamos que hay una consistencia general en la resiliencia total, aunque con diferencias notables en dimensiones específicas. La mayor variabilidad se sitúa en la espiritualidad, seguida de “autoeficacia y tenacidad” y “control y propósito”, lo que indica gran diversidad en cómo los docentes integran estas dimensiones en su resiliencia. En contraste, el “control bajo presión” presenta la variabilidad más baja, lo que refleja una percepción más homogénea en esta dimensión.

Liderazgo

La Tabla 3 muestra que el perfil de liderazgo del profesorado evaluado es predominantemente transformacional, de media más alta (M=55.48 puntos), seguido, por este orden, de liderazgo ejercido, transaccional y correctivo/evitador (laissez-faire). Esto sugiere que se ven a sí mismos como agentes de cambio, capaces de influir positivamente en su entorno educativo. Su liderazgo combina la inspiración y motivación del liderazgo transformacional con la aplicación práctica de sus habilidades para ejercerlo, utilizando el liderazgo transaccional (basado en el control o la supervisión directa) cuando es necesario y evitando el laissez-faire. Las dimensiones transformacional y transaccional presentan los niveles más bajos de variabilidad, lo que sugiere que estos estilos están más consolidados y son percibidos de forma similar entre los docentes. En cambio, el liderazgo correctivo/evitativo es más heterogéneo y posiblemente menos estructurado o más dependiente del contexto individual. El liderazgo total refleja una variabilidad moderada, lo que sugiere un perfil general relativamente consistente, con matices según el tipo de liderazgo.

Tabla 3

Descriptivos del liderazgo del profesorado y sus dimensiones

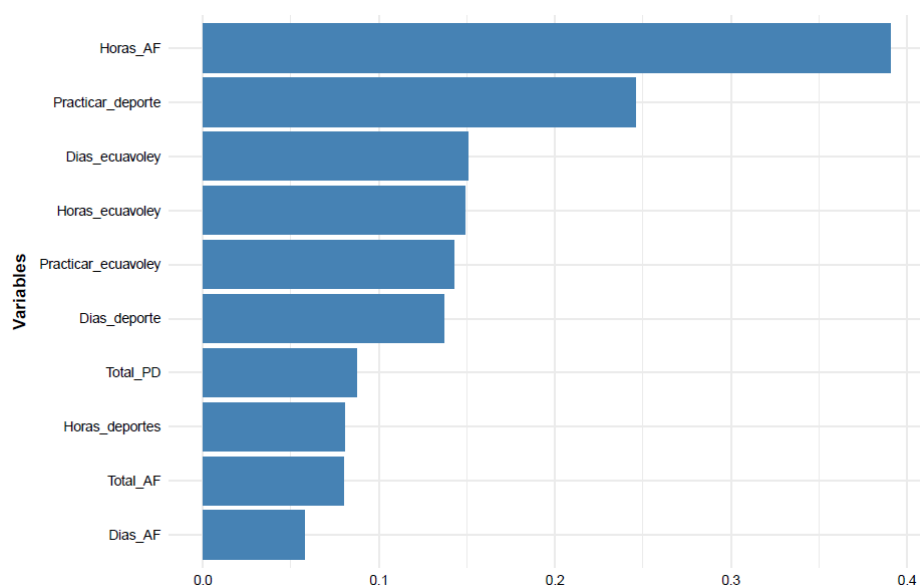
Dimensiones	Media	Desviación típica	CV (%)	Mínimo	Máximo
Liderazgo transformacional	55.48	6.91	12.45 %	31	80
Liderazgo transaccional	28.85	3.40	11.79 %	12	32
Liderazgo correctivo/evitativo (laissez-faire)	29.97	7.36	24.56 %	4	64
Liderazgo ejercido	31.24	4.60	14.72 %	18	36
Total	145.54	16.49	16.49	66	211

Actividad físico-deportiva y su importancia asociada a la resiliencia

En la figura 1, de importancia normalizada, vemos que, de todas las variables independientes estudiadas, las horas dedicadas a la actividad física son el factor más influyente de la resiliencia del profesorado, seguida de la práctica deportiva, el número de días y horas/semanales de práctica de ecuavóley, y los días de deporte/semana; mientras que las de menor relación con la resiliencia son el total y horas/semana de práctica deportiva, y el total y días/semana de práctica de actividad física.

Figura 1.

Variables de práctica de actividad físico-deportiva asociadas a la resiliencia, por orden de importancia



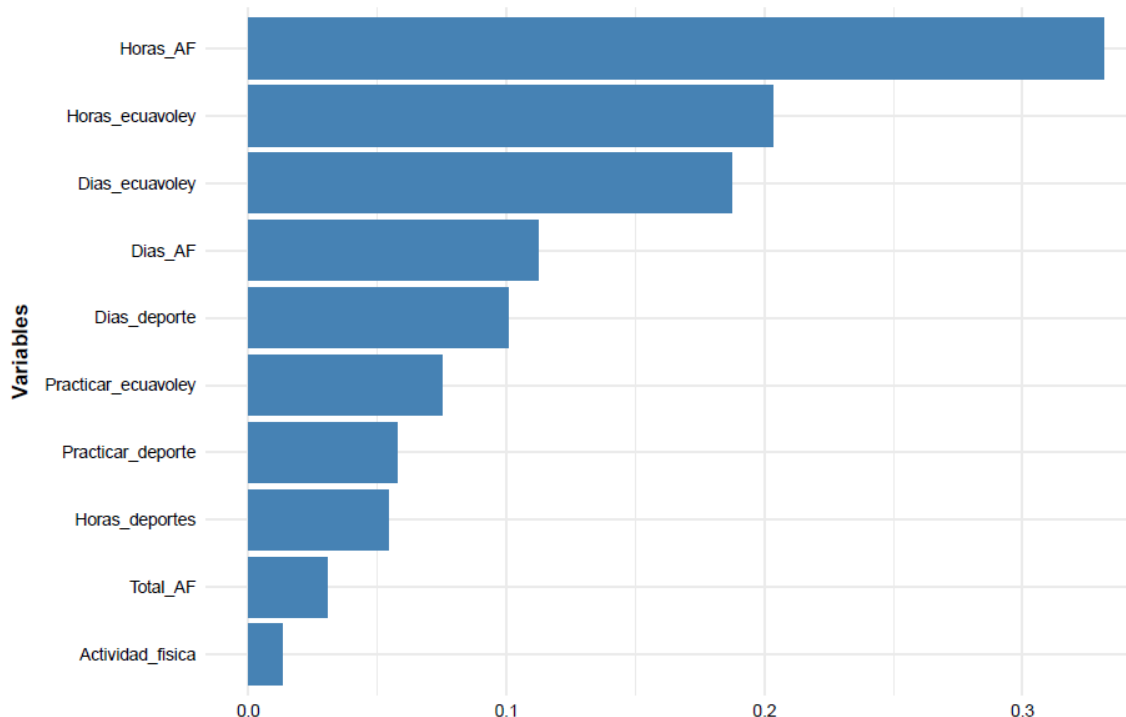
Nota: Horas_AF (horas/semana de actividad física); Practicar_deporte (sí/no); Dias_ecuavoley (días/semana de ecuavóley); Horas_ecuavoley (horas/semana de ecuavóley); Practicar_ecuavoley (sí/no); Días_deporte (días/semana de deporte); Total_PD (total de disciplinas deportivas practicadas); Horas_deportes (horas/semana deporte); Total_AF (número total de actividades físicas); y Días_AF (días/semana de actividad física).

Actividad físico-deportiva y su importancia asociada al liderazgo

En la figura 2, de importancia normalizada, comprobamos que, de todas las variables independientes estudiadas, las horas dedicadas a la actividad física vuelven a ser el factor más influyente en el liderazgo del profesorado, seguidas, por este orden, de la cantidad de horas y días dedicados al ecuavóley, días de actividad física y deporte. Por el contrario, los predictores que tienen menor relación con el liderazgo son practicar deporte, horas/semana de práctica deportiva, total y tipo de actividades físicas que realizan.

Figura 2.

Variables de práctica de actividad físico-deportiva asociadas al liderazgo, por orden de importancia.



Nota: Horas_AF (horas/semana de actividad física); Horas_ecuavoley (horas/semana de ecuavóley); Dias_ecuavoley (días/semana de ecuavóley); Dias_AF (días/semana actividad física); Dias_deporte (días/semana deporte); Practicar_ecuavoley (sí/no); Practicar_deporte (sí/no); Horas_deportes (horas/semana deporte); Total_AF (número total de actividad física); Total_PD (total de disciplinas deportivas practicadas); y Actividad_física (horas/semana de actividad física).

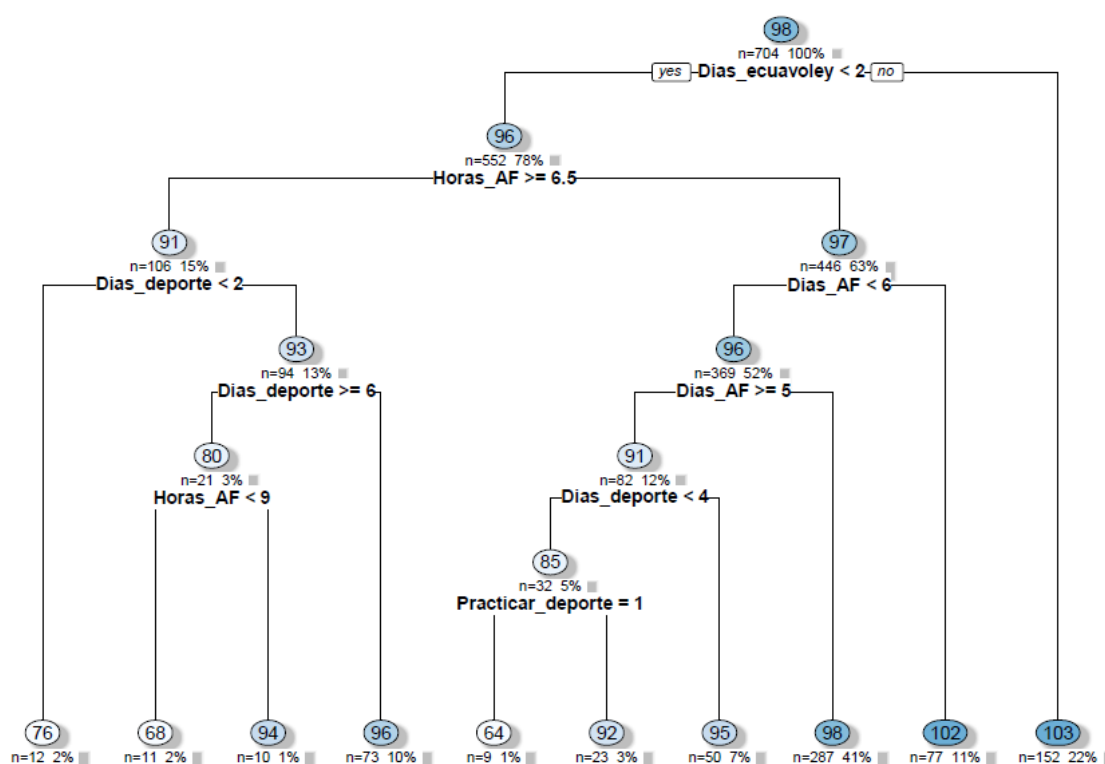
Perfil de resiliencia del profesorado, por práctica de actividad físico-deportiva

La figura 3, de perfil de resiliencia del profesorado, por práctica de actividad físico-deportiva muestra que la mayor probabilidad de resiliencia está entre los profesores que practican más de 2 días ecuavóley, frente a los que lo practican menos de 2 días. Los profesores más resilientes, además, hacen menos o igual a 6.5 horas de actividad física, entre 5 y 6 días a la semana, y practican deporte más de 4 días a la semana. Frente al profesorado menos resiliente que, además de practicar menos de 2 días ecuavóley, hacen 6.5 o más horas de actividad física, más de 2 y menos de 6 días deporte.

Todo ello permite afirmar que la actividad física y deportiva juega un papel crucial en la promoción de la resiliencia del profesorado y que esta resiliencia está influenciada por factores relacionados con la frecuencia/duración de estas actividades físico-deportivas. Los profesores más resilientes son aquellos que combinan una actividad física igual o menor de 6.5 horas con una práctica deportiva regular de entre dos a cuatro días a la semana.

Figura 3.

Árbol de decisión para resiliencia del profesorado



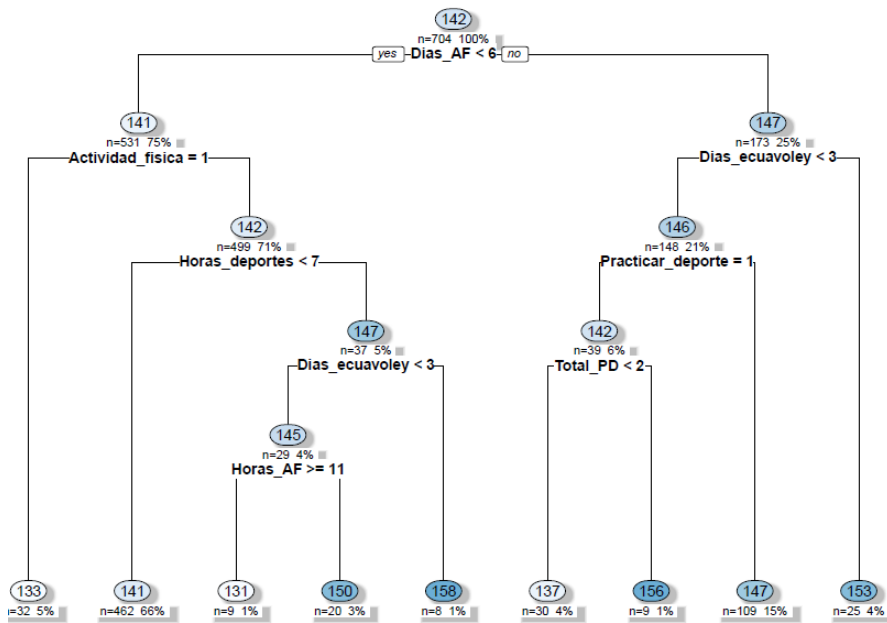
Perfil de liderazgo del profesorado, por práctica de actividad físico-deportiva

La figura 4, de liderazgo del profesorado, por práctica de actividad físico-deportiva muestra que la mayor probabilidad de liderazgo está entre los docentes que hacen actividad física más de 6 días/semana, practican ecuavóley más de 3 días, y tienen una práctica deportiva total mayor de 2, frente al profesorado con menor liderazgo, que no practica actividad física, hace más de 7 horas de deporte, ecuavóley más de 3 días, y menos de 11 horas de actividad física. Todo ello nos permite afirmar que la actividad físico-deportiva juega igualmente un papel crucial en la promoción del liderazgo del

profesorado de educación secundaria evaluado. Como en la resiliencia, este liderazgo está influenciado por la frecuencia/duración de esta práctica. Los profesores con mayor liderazgo son aquellos que combinan una alta frecuencia (más de 6 días/semana, 3 de ecuavóley) y duración de actividad físico-deportiva, con una práctica regular de deportes, pero no excesiva (menos de 7 horas).

Figura 4.

Árbol de decisión para Liderazgo del profesorado



Discusión

En la presente investigación se había propuesto conocer, en primera instancia, los hábitos de práctica físico-deportiva del profesorado de secundaria de la provincia de Imbabura, su resiliencia y liderazgo. Los datos indican que este colectivo presenta una práctica regular de actividad física, especialmente dedicada a actividades cotidianas como caminar o realizar tareas domésticas, mientras que la práctica deportiva estructurada en ellos es menos frecuente. Este patrón es coherente con resultados de Informes latinoamericanos (como los del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2023) o europeos (Comisión Europea, 2023), que han proporcionado evidencias claras de que la actividad física cotidiana es más común que la práctica deportiva estructurada, y con resultados de investigaciones que han comprobado que, en contextos rurales o mixtos, la actividad física de baja intensidad predomina sobre el deporte competitivo o especializado

(Caballero-García et al., 2023; González-Melero et al., 2023). Además, la constancia semanal en la práctica, más que la duración o intensidad, es el rasgo más extendido, en línea con lo señalado por Guerrero et al. (2024) sobre la relevancia de la frecuencia como motor de bienestar.

La resiliencia del profesorado, en términos globales, fue alta, especialmente en las dimensiones de “autoeficacia y tenacidad”, así como “control bajo presión”, coincidiendo con los resultados de Gutiérrez Caballero (2020), quien identificó altos niveles de resiliencia en docentes sometidos a contextos escolares exigentes, y con los de Granados y Cuéllar (2018) quienes asociaron la aceptación positiva del cambio y la búsqueda activa de soluciones con la resiliencia adaptativa. La dimensión de espiritualidad fue la menos desarrollada, un patrón que se repite en investigaciones previas como la de Sanabrias y Zafra (2023), donde la práctica docente resiliente tiende a centrarse en aspectos pragmáticos y relacionales más que en componentes trascendentales. Este enfoque se refuerza con los hallazgos de Vera y Gabari (2019), quienes subrayan el predominio de la resiliencia basada en la eficacia personal frente a otras dimensiones más introspectivas.

El liderazgo predominante del profesorado fue el transformacional, lo que sugiere una destacada capacidad del profesorado para inspirar, guiar y fomentar el pensamiento crítico. Estos hallazgos coinciden con los de Hadijah (2024), quien evidenció que este estilo de liderazgo mejora significativamente el clima escolar, la satisfacción docente y la innovación pedagógica. El liderazgo ejercido también alcanzó niveles elevados, lo que refleja su puesta en práctica efectiva en la gestión del aula y la toma de decisiones colectivas, en consonancia con los resultados de Moreno-Casado et al. (2021). Por otro lado, el liderazgo transaccional obtuvo puntuaciones intermedias, lo que indica que los docentes también emplean estrategias basadas en la supervisión y el refuerzo de normas, en línea con lo descrito por Sadhan y Khare (2022). Finalmente, el liderazgo correctivo/evitativo (*laissez-faire*) fue el menos representado, lo cual constituye un indicador favorable, ya que su predominio suele asociarse a climas escolares desestructurados y con baja motivación docente (Bwambale et al., 2024; Kamal et al., 2024).

El segundo objetivo buscaba analizar, por orden de importancia, la influencia de la práctica físico-deportiva sobre la resiliencia y el liderazgo del profesorado. En el caso de la resiliencia, los hallazgos muestran que las horas semanales dedicadas a la actividad física son el predictor más influyente, seguidas de la práctica del ecuavóley y la frecuencia

semanal de actividad físico-deportiva, coincidiendo con estudios como el de Sanabrias y Zafra (2023), que destacan la capacidad de la práctica física regular para fortalecer dimensiones clave de la resiliencia, como la autoeficacia, el control bajo presión y la tenacidad. De forma concordante, Caballero-García et al. (2023) advirtieron que un exceso de carga física, sin una adecuada autorregulación emocional, puede conducir al agotamiento y al estrés prolongado. En el caso del liderazgo, las variables que mayor incidencia fueron el número de horas/semanales dedicadas a la actividad física, seguidas por la práctica sostenida de deportes tradicionales como el ecuavóley, y la frecuencia/semana de actividad físico-deportiva. Este patrón revela que la constancia y duración en la práctica físico-deportiva tienen mayor peso explicativo sobre el liderazgo que el simple hecho de practicar o no una disciplina específica. Estos resultados coinciden con los señalados por Guerrero et al. (2024), quienes destacan que la práctica regular de actividad física favorece la toma de decisiones, la autorregulación emocional y el liderazgo efectivo en entornos escolares; con los de Granados y Cuéllar (2018) en cuanto a que fortalece la autoeficacia y el sentido de pertenencia, y con los de Belando et al. (2012) quienes señalan que el ejercicio físico sostenido contribuye a la mejora del clima institucional y la cohesión del equipo docente. Estos hallazgos refuerzan, por tanto, la evidencia previa al mostrar que es la regularidad y el tiempo dedicado a la actividad física lo que se asocia de manera más clara con el desarrollo de un liderazgo pedagógico sólido, transformador y adaptativo.

El tercer objetivo buscaba los perfiles de profesorado más resilientes y con mayor liderazgo en función de su práctica de actividad físico-deportiva. Los docentes con mayor resiliencia fueron los que practicaban ecuavóley más de dos veces por semana, realizaban actividad física de cinco a seis días/semana, con una duración no mayor a 6.5 horas, y practicaban deporte al menos cuatro días/semana. Este patrón evidencia la importancia del equilibrio y la motivación intrínseca en la configuración de un perfil docente resiliente, respaldado por estudios previos de Gutiérrez Caballero (2020) y Melguizo et al. (2022). En lo relativo al liderazgo, nuestros datos confirman que las horas/semanales de actividad física son el predictor más relevante, seguidas por los días de práctica física, deportiva y de ecuavóley. El perfil con mayor liderazgo corresponde a docentes que combinan más de seis días de actividad física/semana, con al menos tres días de ecuavóley, y una carga deportiva inferior a siete horas. Estos resultados refuerzan lo planteado por Freire et al. (2023) y Torralba (2022), quienes sostienen que un estilo de

vida activo potencia el liderazgo transformacional, al fomentar la motivación, la proactividad y la construcción de ambientes colaborativos.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la actividad físico-deportiva, particularmente cuando incluye deportes culturalmente integrados como el ecuavóley, fortalece dimensiones clave del desarrollo profesional como la resiliencia emocional y el liderazgo transformacional. Este conocimiento aporta nuevas evidencias empíricas que amplían la comprensión sobre cómo los hábitos saludables inciden positivamente en el bienestar y desempeño docente.

Conclusiones

En este estudio se propuso elaborar un modelo predictivo basado en árboles de decisión para identificar, en el contexto de la educación secundaria en la provincia de Imbabura (Ecuador), perfiles docentes diferenciados por sus niveles de resiliencia y liderazgo, a partir de sus hábitos de actividad física y deportiva, incluyendo el ecuavóley como práctica tradicional. Los resultados revelaron que las horas semanales de actividad física, la frecuencia deportiva y la práctica del ecuavóley son predictores significativos tanto de la resiliencia como del liderazgo docente, especialmente en sus dimensiones transformacionales. El modelo permitió identificar combinaciones de hábitos saludables asociados a mayores niveles de desempeño profesional, cumpliendo así con el objetivo de segmentar perfiles útiles para el diseño de intervenciones dirigidas a la mejora de la práctica y a la promoción de la calidad educativa que propone el ODS 4 de la Agenda 2030, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce el carácter transversal de los datos, que limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre la actividad físico-deportiva y las competencias profesionales analizadas a lo largo del tiempo. También las medidas autoinforme empleadas, que pueden introducir sesgos de percepción subjetiva o deseabilidad social en las respuestas, a pesar de su consistencia interna, demostradas también para la muestra. Otra limitación se relaciona con la focalización territorial del estudio. El hecho de haberlo circunscrito a un solo contexto provincial de Ecuador, Imbabura, aunque la muestra haya sido representativa, restringe la generalización de los resultados a otras regiones o niveles educativos del país, o a otros contextos culturales distintos.

Como prospectiva, se plantea como vía de continuidad replicar este estudio en otras provincias del Ecuador y ampliar la muestra a distintos niveles del sistema educativo, incluyendo docentes de educación inicial y primaria. También será recomendable explorar modelos longitudinales que permitan analizar la evolución de la resiliencia y el liderazgo en relación con los cambios en la práctica física a lo largo del tiempo. Incluir un grupo de comparación, con diseños experimentales más controlados, fortalecería la interpretación de los efectos observados. Adicionalmente, podría valorarse la integración de variables psicológicas y contextuales complementarias, como el clima organizacional escolar, el apoyo institucional o cultura escolar, la motivación profesional, la antigüedad docente o la formación previa. La triangulación de instrumentos, complementando con entrevistas y observaciones, enriquecería la comprensión de los factores que inciden en las competencias clave estudiadas (Otrębski, 2022). El uso exclusivo de árboles de decisión como técnica predictiva puede limitar la comparación con otros modelos estadísticos o de aprendizaje automático. Estudios futuros podrían contrastar resultados empleando otras técnicas de aprendizaje automático (como random forest, regresión logística o redes neuronales) o incluir modelos estructurales o análisis de mediación/moderación para explorar relaciones más complejas entre variables.

En términos de utilidad práctica, los resultados del modelo permiten identificar perfiles docentes de resiliencia y liderazgo que podrían beneficiarse de estrategias específicas de promoción de la salud y el bienestar laboral a través de una práctica físico-deportiva estructurada. Los árboles de decisión aportan una herramienta clara para tomar decisiones orientadas a fomentar programas de intervención físico-deportiva con impacto en el fortalecimiento de competencias psicosociales y profesionales, como las que se han usado en la presente investigación. Estos perfiles también pueden ser utilizados por equipos directivos o asesores pedagógicos como criterios para diseñar programas de mentoría, acompañamiento profesional y autocuidado docente, priorizando aquellos segmentos que presentan menor resiliencia o liderazgo. Finalmente, queremos destacar que los resultados de la investigación pueden contribuir al diseño y mejora de políticas públicas educativas, especialmente en lo concerniente a los planes de formación y capacitación docente (Pithouse, 2022). Integrar componentes de actividad físico-deportiva y competencias socioemocionales en los programas de desarrollo profesional continuo podría potenciar no solo el bienestar de los educadores, sino también su capacidad de liderar procesos pedagógicos transformadores (Sindiani et al., 2015). Las autoridades educativas podrían

valerse de los perfiles detectados para establecer rutas diferenciadas de capacitación, con base en las necesidades reales del personal docente, reforzando un enfoque preventivo y de fortalecimiento integral, alineado con los principios de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y los compromisos internacionales por la educación de calidad (Jackson et al., 2024).

Referencias

- Álvarez, N. J., y Sánchez, A. (2024). *Navegando por la reforma: Liderazgo educativo, cultura escolar y apropiación del modelo pedagógico* (Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Colombia. <http://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/96f8ef5f-7365-4ae2-af91-946efb8f6736/download>
- Arana, C. (2021). *Modelos de aprendizaje automático mediante árboles de decisión* (Serie Documentos de Trabajo No. 778). Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA). <https://hdl.handle.net/10419/238403>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (United Nations General Assembly) (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Aygun, Y., Boke, H., Yagin, F. H., Tufekci, S., Murathan, T., Gencay, E., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2024). Emotional and social outcomes of the Teaching Personal and Social Responsibility model in physical education: A systematic review and meta-analysis. *Children*, *11*(459). <https://doi.org/10.3390/children11040459>
- Barahona, C. F., y Chávez, E. W. (2024). La resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de la Unidad Educativa Manabí del Ecuador. *Revista Espacios*, *45*(2), 1-15. <http://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n02p01>
- Arufe, V. (2017). La importancia de la Educación Física y la psicomotricidad en la sociedad. *Sportis*, *3*(1), 45–59. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1944>
- Ballesteros, A., Sánchez, D., y García, R. (2013). Minería de datos educativa: Una herramienta para la investigación de patrones de aprendizaje sobre un contexto educativo. *Latin-American Journal of Physics Education*, *7*(4). <http://www.lajpe.org/>
- Belando, N., Ferriz, R., y Moreno, J. A. (2012). Mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *8*(28), 50–61. <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/495>
- Beltrán, L. (2022). *Construcción de modelos predictivos de la deserción universitaria utilizando minería de datos: Caso de estudio CETYS Universidad campus*

- Ensenada* (Tesis doctoral), CETYS Universidad, España.
<http://repositorio.cetys.mx/handle/60000/1509>
- Braso Rius, J. (2023). *¿Puede la inteligencia artificial ayudar en la docencia en el nuevo marco curricular? Uso de Chat GPT para la didáctica de la Educación Física*. VII Congreso Internacional en investigación y didáctica, 1(10).
<http://www.researchgate.net/publication/370527103>
- Breiman, L., Friedman, J., Olshen, R.A., y Stone, C.J. (1984). *Classification and Regression Trees* (1st ed.). Chapman and Hall/CRC.
<https://doi.org/10.1201/9781315139470>
- Bwambale, A., Mulegi, T., y Bulhan, S. (2024). The effect of laissez-faire leadership style on academic performance of primary school pupils in selected primary schools in Kasese district. *IAA Journal of Education*, 10(1), 23-28.
<http://doi.org/10.59298/IAAJE/2024/10123.28>
- Caballero-García, P.A., Galeano Terán, A.S. y García Tardón, B. (2023). El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo. En M.M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, P. Molina Moreno, M.C. Pérez-Fuentes y S. Fernández Gea (Comps.). *Nuevas perspectivas de investigación en el ámbito escolar: Abordaje integral de variables psicológicas y educativas* (cap. 24, 291-304). Editorial Dykinson, SL.
- Caceres, P. S., Cetraro, C., Del Valle, D. K., y Guillen, D. A. (2024). *Influencia del capital psicológico en la intención de permanencia en una institución educativa: El rol mediador de la satisfacción laboral*. (Tesis de maestría). Universidad Esan.
<http://hdl.handle.net/20.500.12640/4440>
- Comisión Europea. (2023). *Eurobarómetro Especial 525: Deporte y Actividad Física. Dirección General de Comunicación*.
https://data.europa.eu/data/datasets/s2668_97_3_sp525_eng?locale=es
- Díaz, M. A., Ahumada, M., y Melo, J. P. (2021). Árboles de decisión como metodología para determinar el rendimiento académico en educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(2), 94-104.
<http://doi.org/10.22507/rli.v18n2a8>
- Díaz, B., Meleán, R., y Marín, W. (2021). Rendimiento académico de estudiantes en educación superior: Predicciones de factores influyentes a partir de árboles de decisión. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(3), 616–639. <https://doi.org/10.36390/telos233.08>
- Duraku, Z., Hoxha, L. (2021). *Impact of transformational and transactional attributes of school principal leadership on teachers' motivation for work*. *Frontiers in Education*, 6(6), 59-91. <http://doi.org/10.3389/feduc.2021.659919>
- Ferriz, R., y Moreno, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Retos*, 24, 37–43.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924421>

- García, J. A., Saklabrur, L. A., Ortega, Y. K., García, B. L., Guevara, Y., y Vargas, C. A. (2023). *Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje* (1.ª ed.). Mar Caribe. https://editorialmarcaribe.es/?page_id=1861
- González-Melero, E., Baena-Extremera, A. y Baños, R. (2023). Current situation of Physical Activity in the Natural Environment in Physical Education in Spain. *Apunts Educación Física y Deportes*, 153, 9-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.02)
- González-Tejerina, S., Rodríguez-Esteban, A., y Vieira, M. J. (2023). Perfil del profesorado cuyas prácticas docentes favorecen la competencia emprendedora. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 377–397. <http://doi.org/10.6018/rie.518481>
- Granados, S. H., y Cuéllar, Á. M. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: Una revisión bibliográfica. *Katharsis: Revista de Ciencias de la Salud*, 25, 95–108. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=6369972>
- Guerrero, M. F., Merchán, F. H., y Cayetano, A. R. (2024). Asociación del acoso escolar y el autoconcepto físico en la transición de primaria a secundaria. *Revista Retos*, 36, 138–145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9237116>
- Gutiérrez Caballero, J. M. (2020). *Satisfacción con la vida, resistencia ocupacional y ejercicio físico en maestros* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/11938>
- Hadijahah, E. (2024). *The impact of leadership styles on teacher performance. Educational Leadership Journal*. <https://doi.org/10.59298/RIJLCL/2024/411318>
- Hastie, T., Tibshirani, R., y Friedman, J. (2009). *The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction* (2ª edición). Springer.
- Huaroc, C. O., y Quispe, D. P. (2024). *Resiliencia y logros de aprendizaje en estudiantes de V ciclo de la Institución Educativa Heroínas Toledo-Concepción*. (Tesis Licenciatura). Universidad Nacional del Centro, Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/12082>
- Imaniyati, A., Syafri, W., Ruhana, F., Kawuryan, M.W. y Hutasoit, I. (2024). La influencia del liderazgo y el profesionalismo en el desempeño del servicio educativo, ciudad de Depok, provincia de Java Occidental. *Revista Asiática de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(4), 716-731. <http://www.aarf.asia/current/2023/Jun/cjEUDPUr9iJr63S.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024). *Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico (MOPRADEF) 2023*, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/MOPRADEF/MOPRADEF2023.pdf>
- Jackson, D., Prochnow, T., & Ettekal, A. V. (2024). Programs Promoting Physical Activity and Social-Emotional Learning for Adolescents: A Systematic

- Literature Review. *Journal of School Health*, 94(10), 994-1004. <https://doi.org/10.1111/josh.13486>
- Jiménez, S. B. (2024). Relación entre el liderazgo pedagógico y la personalidad. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 397-411. <http://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/558>
- Kamal, F., Ridwan, R., y Kesuma, T. (2024). *Laissez-faire leadership: A comprehensive systematic review for effective education practices. Journal of Education and Learning*, 18(4), 1460–1467. https://www.researchgate.net/publication/385451773_Laissez-
- Kaplan, R. M. y Saccuzzo, D. P. (2009). *Psychological testing: Principles applications and issues* (7ª edición). Wadsworth, Cengage Learning.
- López, G. D., y Granero, A. (2024). Variables motivacionales y cognitivas en profesorado en formación inicial: Diferencias entre Educación Física y ámbitos STEM. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 38(2). <http://digitum.um.es/digitum/handle/10201/143809>
- López, L. A., y Soto, J. G. (2024). *Árboles de decisión para la predicción temprana de estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias*. (Tesis de licenciatura), Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/9439>
- Mantilla, L. M., y Barrera, H. M. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 142–163. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8>
- Marbouti, F., Diefes, H. A., y Madhavan, K. (2016). Models for early prediction of at-risk students in a course using standards-based grading. *Computers & Education*, 103, 1-15. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.005>
- Melguizo, E., González, G., Ubago, J. L., y Puertas, P. (2022). Resilience, stress, and burnout syndrome according to study hours in Spanish public education school teacher applicants: an explanatory model as a function of weekly physical activity practice time. *Behavioral Sciences*, 12(9), 329. <http://doi.org/10.3390/bs12090329>
- Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. Á., García-Calvo, T., Cuevas, R., & Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 311–322. <https://doi.org/10.6018/analesps.425351>
- Mujika, A. M., Gibaja, J. J., Y García, I. A. (2021). Un modelo predictivo del comportamiento de la práctica deportiva entre la generación Millennial. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 129-136. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587480>
- Murcia, J. A., Ferriz, R., y Belando, N. (2023). Mejora personal y social mediante la actividad físico-deportiva: Un enfoque motivacional. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 443, 15–27. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9991452>

- Nava Manke, S., Pietsch, M., & Freund, P. A. (2025). The role of empathy and empathic leadership practices in schools—a scoping review. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2510969>
- Otrębski, W. (2022). The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction—the type of educational institution moderating role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(11), 6520. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116520>
- Pedraza, F. J., Macías, M. G., y Edgar, R. S. (2019). Minería de Datos: Identificando causas de deserción en las Instituciones Públicas de Educación Superior de México. *TiES. Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, *1*(2), 1-12. <http://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2019.2.4>
- Peña, A. (2014). Educational data mining: A survey and a data mining-based analysis of recent works. *Expert systems with applications*, *41*(4), 1432-1462. <http://doi.org/10.1016/j.eswa.2013.08.042>
- Pereira, W. I., Sacapi, C. A., Tene, Á., y Gómez, A. H. (2024). Liderazgo Transformacional en Entornos Educativos Inclusivos: Transformational Leadership in Inclusive Educational Settings. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, *1*(4), 114-125. <http://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/17>
- Pérez Marqués, M. (2014). *Minería de datos: a través de ejemplos*. Alfaomega Editorial.
- Pineda, J. M. (2022). Modelos predictivos en salud basados en aprendizaje de maquina (machine learning). *Revista Médica Clínica Las Condes*, *33*(6), 583-590. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022001213>
- Pithouse, K. (2022). Self-study in teaching and teacher education: Characteristics and contributions. *Teaching and Teacher Education*, *119*, 103880. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880>
- Puertas, P., y González, G. (2022). Evolución de la producción científica del síndrome de burnout, inteligencia emocional y práctica físico-saludable en docentes. *Revista de Educación*, *398*, 201–224. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/16097>
- Puertas, P., y García, L. (2023). *Situación psicosocial y de práctica físico-mental en docentes de Educación Primaria*. *Revista de educación para los nuevos retos*, *2*(3), 55–72. <http://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5675388>
- Querevalú, M. (2023). Estudio de caso sobre el liderazgo pedagógico en escuelas públicas peruanas. *Revista Científica Pakamarus*. *11*(2). <http://www.academia.edu/download/106459575/238.pdf>
- Raschka, S., y Mirjalili, V. (2019). *Python machine learning: Machine learning and deep learning with Python, scikit-learn, and TensorFlow 2*. Packt Publishing Ltd.
- Rodríguez, Á. F., Rodríguez, J. C., Guerrero, H. I., Arias Moreno, E. R., Paredes, A. E., y Chávez, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista cubana de medicina general integral*, *36*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-21252020000200010&script=sci_arttext

- Serantes, H. (2023). *Técnicas de análisis predictivo en la valoración de jugadores de fútbol: Una aplicación al mercado europeo*. (Tesis Doctoral). Universidad del Desarrollo, España. <https://hdl.handle.net/11447/8440>
- Sindiani, M., Schroeder, H. B., & Dunsy, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology, 16*, 1499240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>
- Singh, R., Mahato, S., Singh, B., Thapa, J. y Gartland, D. (2019). Resiliencia en adolescentes nepaleses: Factores sociodemográficos asociados con baja resiliencia. *Journal of Multidisciplinary Healthcare, 12*, 893–902. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S226011>
- Rodríguez, F., Rodríguez, J. C., Guerrero, H. I., Arias, E. R., Paredes, A. E., y Chávez, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista cubana de medicina general integral, 36*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252020000200010
- Romero, C., Ventura, S., y García, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers & education, 51*(1), 368-384. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.016>
- Romero, C., y Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley interdisciplinary reviews: Data mining and knowledge discovery, 10*(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Ruiz Castillo, E. M., Guajardo Figueroa, P., y Meléndez Rodríguez, S. (Coords.) (2024). *Transformación del conocimiento a través de la investigación en educación* (1.^a ed.). CENID / AEVA. <https://doi.org/10.23913/9786078830442>
- Sadhan, A., Khare, N. (2022). *Transactional leadership style and its impact on teachers' motivation and job performance in Indian rural schools*. *International Research Journal of Human Resource and Social Sciences, 9*(12), 1467–1478. <https://www.aarf.asia/current/2023/Jun/cjEUDPUr9iJr63S.pdf>
- Salo, F., Injadat, M., Nassif, A. B., Shami, A., y Essex, A. (2018). Data mining techniques in intrusion detection systems: A systematic literature review. *IEEE Access, 6*, 56046-56058. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8476553>
- Sanabrias, D., y Zafra, M. S. (2023). Factores psicosociales y actividad física en la formación universitaria del futuro profesorado. *Journal of Sport and Health Research, 15*(3), 230–248. <http://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/99718>
- Santana, F. (2023). *Análisis de datos abiertos de fútbol aplicando la metodología CRISP-DM* (Trabajo de fin de máster), Universidad Politécnica de Madrid, España. http://oa.upm.es/75461/1/TFM_FernandoSantanaFalcon.pdf
- Segovia, C., y Oquendo, L. T. (2025). Modelado predictivo del rendimiento académico en estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa “Miguel De Cervantes”, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, mediante algoritmos de árboles

- de decisión. *Revista Científica Multidisciplinaria InvestiGo*, 6(14), 709-723. <http://www.revistainvestigo.com/EditorInvestigo/index.php/hm/article/view/175>
- Suárez-Cretton, X., y Castro-Méndez, N. (2022). Perfiles de gratitud, necesidades psicológicas y su relación con la resiliencia en estudiantes no tradicionales. *Estudios Sobre Educación*, 43, 115-134. <https://doi.org/10.15581/004.43.006>
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Urhahne, D. y Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(45), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Vega, C., y Zavala, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106405>
- Vera, M., y Gabari, M. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 8(2), 127–152. <http://doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- World Health Organization. (2024, 26 junio). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- WMADH. World Medical Association Declaration of Helsinki (Octubre, 2018). Ethical Principles for Medical Research Involving Human subjects. *International Journal of Medical and Surgical Sciences* 1(4), 339-346, <http://dx.doi.org/10.32457/ijmss.2014.042>
- Zhou, F., & Agarwal, N. (2024). Student performance prediction based on decision trees. *Journal of Research in Applied Mathematics*, 10(12), 114–120. <https://www.questjournals.org/jram/papers/v10-i12/1012114120.pdf>
- Zubizarreta, A., y Arribas, S. (2023). Perfil del deportista resiliente en función de la orientación motivacional y la diversión en la práctica deportiva federada. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(2), 98–112. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/512041>

6.4. Aportación 4 (Capítulo de libro). Innovación educativa: Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador

Librería Dykinson - Nuevos avances en educación: metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física - Valero Redondo, María; Méndez Domínguez, César; Díaz Rodríguez, Marina | 9788410703322

CAPÍTULO 51

INNOVACIÓN EDUCATIVA: BACHILLERATO TÉCNICO DEPORTIVO EN ECUADOR

ALEX GALEANO-TERÁN
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por innovación, cualquier cambio que realce una acción (Cajide y García, 2011), innovar es toda actividad que genera valor, en educación el desarrollo de la innovación se contempla como aquel cambio que pretende mejorar el sistema educativo, siendo un facilitador de la mejora en la eficacia de la enseñanza (Porto y Mosteiro 2014). Abarcando cualquier tipo de progreso, su objetivo principal es potenciar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia educativa en general (Aparicio, 2023).

La innovación educativa en secundaria es importante, ya que permite, adaptar y mejorar, el proceso enseñanza aprendizaje, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales del mundo contemporáneo, estimulando la creatividad y el pensamiento crítico, fomentando su participación en el proceso educativo, (Martínez, et al., 2013), contribuyendo a mejorar los aprendizajes significativos, de acuerdo con las necesidades individuales de los educandos, ofreciendo mayores oportunidades para desenvolverse en diversas áreas de interés, mediante el desarrollo de una mentalidad emprendedora y adaptable (Arias et al., 2019).

1.1. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EUROPA

El discurso pedagógico contemporáneo, de la innovación educativa en Europa, se relaciona, con procesos dinámicos que implican la introducción de nuevas ideas, prácticas, tecnologías o enfoques en el contexto educativo con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y los resultados educativos en general (Macanchi et al., 2020).

En el sistema europeo, la innovación educativa es un tema de gran importancia, debido a la diversidad de sistemas educativos y la constante búsqueda de mejorar la calidad y la equidad en la educación, manifestándose en una variedad de formas, desde la implementación de nuevas tecnologías en el aula hasta la adopción de enfoques pedagógicos más centrados en el estudiante (Díaz, 2005), en el sistema educativo europeo la educación abarca una amplia gama de iniciativas y prácticas destinadas a mejorar la innovación, calidad y equidad en la educación, así como a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del actual siglo, mediante un proceso dinámico y en constante evolución que refleja el compromiso de la región con el desarrollo humano y el progreso social a través de la educación (Prats y Raventós, 2005).

1.2. INNOVACIÓN EN LATINOAMÉRICA Y ECUADOR

En Latinoamérica, la innovación educativa se ha convertido en un punto fundamental en la búsqueda de soluciones, debido a la diversidad cultural, económica y social, abarcando enfoques pedagógicos, políticas educativas y prácticas que buscan mejorar la calidad y equidad del sistema educativo, a partir de la creación de programas de educación, técnica que incluyen la promoción de enfoques pedagógicos centrados en las habilidades del estudiante (Ríos y Ruíz, 2020), en Ecuador, se requiere la creación de políticas educativas y de inversión que propicien la innovación en educación (Mendoza et al., 2020). La innovación educativa en Ecuador se ha convertido en un aspecto fundamental de los esfuerzos del país para mejorar la calidad y la equidad en su sistema educativo. En los últimos años, el gobierno ecuatoriano ha implementado una serie de políticas y programas destinados a fomentar la innovación en las aulas y promover el desarrollo de habilidades relevantes para los educandos (Vezub y Alliaud, 2012).

1.3. EL BACHILLERATO TÉCNICO COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA

En la actualidad el Ministerio de Educación del Ecuador oferta 3 tipos de Bachilleratos, el más ofertado es el Bachillerato General Unificado (BGU), su currículo se basa en asignaturas llamadas del “tronco común” teniendo la mayor carga horaria las materia de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua española e Inglés, complementando con menos cantidad de horas, Educación Física y Educación Cultural y Artística, dejando a un lado a los alumnos y alumnas, que gustan del deporte y la recreación, aspectos que causan repitencia de año y deserción estudiantil, estudios científicos indican que en Latinoamérica, los alumnos y alumnas, abandonan el sistema educativo o cambian los estudios debido a factores que se relacionan con su perfil psicológico, si la especialidad no está acorde a los intereses personales, esto puede ser causal de la decisión del abandono académico (González et al., 2015; Chulim y Trejo, 2012).

El bachillerato Técnico constituye una innovación válida para evitar la deserción estudiantil de la juventud ecuatoriana, ya que responde a las necesidades cambiantes de la sociedad actual, así como del mercado laboral, al ofrecer un enfoque práctico, (Oviedo y González, 2016), proporcionando oportunidades adicionales para que los estudiantes participen en actividades extracurriculares relacionadas al deporte, equipos deportivos escolares, torneos y eventos deportivos locales, de acuerdo a sus afinidades (Macanchi et al., 2020). Estas actividades aumentan el sentido de pertenencia a través del desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo adaptado y centrado en las habilidades (Caballero-García et al., 2023), estos programas preparan a los estudiantes para tener éxito tanto en su carrera profesional como en su desarrollo personal (Hopmann, 2003). La innovación educativa está vinculada al éxito del aprendizaje técnico y a la excelencia en la enseñanza, representando un esfuerzo constante por elevar los estándares educativos y mejorar la experiencia educativa en general. (Antola, 2023).

La educación técnica incluye una combinación de teoría y práctica, aspectos que resultan más atractivos y estimulantes para los estudiantes que prefieren aprender de manera práctica, ya que tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en un contexto real, aumentando la motivación, haciéndolos más comprometidos con su educación, la enseñanza técnica de nivel medio ha sido definida como una opción de ingreso temprano al mundo laboral de los alumnos que finalizan la secundaria (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). La innovación, mediante la creación de un Bachillerato técnico en deportes

proporciona a los estudiantes habilidades y certificaciones que son directamente aplicables en el campo laboral (Salas et al., 2014), como entrenador deportivo, instructor de fitness, gestor de instalaciones deportivas, entre otros, estas perspectivas de empleo futuro servirán como una poderosa fuente de motivación para los estudiantes, especialmente aquellos que están interesados en seguir una carrera en el campo del deporte (Jones y Schneider,2016).

De acuerdo con la información del Ministerio de Educación del Ecuador, en la actualidad existen 4 Unidades Educativas, ninguna queda en la provincia de Imbabura, de ellas 3 son públicas y 1 privada, perteneciente al equipo profesional del fútbol ecuatoriano Independiente del Valle, la implementación de un Bachillerato Técnico, en el Cantón Antonio Ante de la provincia de Imbabura-Ecuador, sería una estrategia efectiva para aumentar la motivación de los estudiantes que gustan practicar deportes, lo que a su vez podría contribuir a reducir las tasas de pérdida de año y deserción, mejorando el rendimiento académico y la satisfacción escolar (Fabra, 2017).

2. Objetivos

Conocer la afinidad que tienen los alumnos de los Décimos años de Educación General Básica Superior, por seguir un Bachillerato Técnico en la especialidad: Promotor en Recreación y Deportes.

Determinar si existe el número mínimo de estudiantes, requeridos por el Ministerio de Educación del Ecuador para su creación, en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, cantón Antonio Ante, Provincia de Imbabura-Ecuador, durante el año lectivo 2024-2025.

Conocer el interés que poseen los alumnos de los Décimos años de Educación General Básica Superior, por estudiar un Bachillerato Técnico en la especialidad: Promotor en Recreación y Deportes.

Determinar si existe el número mínimo de estudiantes requeridos (15) por el Ministerio de Educación del Ecuador para la creación de este programa, en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, ubicada en el cantón Antonio Ante, Provincia de Imbabura, Ecuador, durante el año lectivo 2024-2025.

3. Metodología

La investigación fue de enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo, de diseño no experimental o ex post facto. Los participantes fueron 221 padres/madres/ representantes legales, de ellos: 179 (79.2%) son madres de familia, 23 (10.2) padres de familia y 24 (10.6) representantes legales; pertenecientes a 7 instituciones educativas del Distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo. Asimismo, se contó con la colaboración de 157 estudiantes, de seis instituciones educativas del Distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo; 88 (49.7%) mujeres y 89 hombres (50.3%). Los participantes fueron escogidos mediante un muestreo aleatorio por conglomerados (representativos del cantón), de una población de 739 alumnos y representantes, pertenecientes a los Décimos años de Educación General Básica Superior, (educación secundaria obligatoria, en España) durante el año lectivo 2023-2024. El tamaño fue suficiente (superando el mínimo necesario), además de representativo, tomando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3.3%.

Los cuestionarios, se aplicaron de la siguiente manera: Para los representantes se aplicaron 11 preguntas, de las cuales 5 fueron sociodemográficas y 6 en escala de Likert, en las cuales, 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Por otra parte, a los alumnos se aplicó un cuestionario con 9 preguntas, 4 sociodemográficas y 5 en escala de Likert, en las cuales, 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo,

Esto con la finalidad de conocer si existe inclinación para la creación en la UE Abelardo Moncayo de un nuevo Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes.

Estos instrumentos fueron validados por una comisión de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, incluidos por 8 docentes 2 de ellos con título de tercer nivel y 6 con un título de maestría en educación.

Para recoger los datos se procedió de la siguiente manera: Se tuvo la colaboración del Departamento de Apoyo Seguimiento y Regulación Educativa, pertenecientes al Distrito Otavalo-Antonio Ante, colaborando con la obtención de los permisos necesarios por parte de la administración pública responsable (Distrito Educativo 10D02 Otavalo-Antonio Ante- Perteneciente al Ministerio de Educación del Ecuador), posteriormente enviando los oficios necesarios a rectores y directores de las instituciones educativas pertenecientes

al cantón Antonio Ante, accediendo a la muestra de estudio, vía electrónica y/o presencial, se informó a los actores, sobre los objetivos del estudio, pidiendo su participación voluntaria. Los cuestionarios se aplicaron de manera online mediante un enlace de Google Forms.

Para obtener los datos necesarios, que describen si nuestros participantes desean seguir un Bachillerato Técnico en la especialidad de Promotor en Recreación y Deportes, utilizamos un cuestionario, diseñado ad hoc, este documento fue diseñado con el apoyo de una comisión de docentes de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo de Atuntaqui, y el Departamento de Apoyo Seguimiento y Regulación Estudiantil del Distrito 10D02, Antonio Ante-Otavalo, esto con la finalidad de cumplir los objetivos de nuestra investigación.

A las instrucciones para la realización del cuestionario se adjuntaron los propósitos de la investigación, la garantía del anonimato y confidencialidad de los datos, así como el consentimiento autoinformado, cumpliendo con las normas éticas de la Declaración de Helsinki. La participación se mantuvo abierta durante 1 mes. Posteriormente, se realizó la depuración de los datos y tratamiento estadístico. Dentro del análisis estadístico de los datos: Se aplicaron estadísticos descriptivos clásicos (de acuerdo con la naturaleza cualitativa/cuantitativa de las variables) (Martínez et al., 2018).

Los análisis de datos se hicieron mediante el programa estadístico Jamovi (versión 2.3.24), asumiendo un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

4. RESULTADOS

En el contexto de la creciente importancia de la educación técnica en Ecuador, la especialidad de Promotor en Recreación y Deportes emerge como una opción atractiva para los estudiantes interesados en incursionar en el mundo del deporte y la actividad física.

Con el fin de evaluar el nivel de interés y la demanda potencial de este programa educativo, se llevó a cabo un cuestionario dirigido a padres y alumnos de instituciones educativas, que cuentan con décimo año de Educación General Básica Superior en el cantón Antonio Ante, el objetivo fue recopilar información relevante sobre sus motivaciones, expectativas y necesidades en relación con este campo de estudio. A

continuación, se presentan los resultados obtenidos, los cuales proporcionarán información valiosa para la creación de la especialidad.

Tabla 1

Cuestionario para conocer la institución de los representados aplicado a: madres/padres/representantes legales

Institución Educativa a la que pertenece su representado	Encuestados
UE ABELARDO MONCAYO	126
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	18
UECIB BENITO JUAREZ	4
UE CHALTURA	12
UE DANIEL PASQUEL	9
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	1
5 UE SAN ROQUE	51

El 57% de representantes encuestados pertenecen a la UE Abelardo Moncayo, el 23,1% a la UE San Roque, 8,1% a la UE Alberto Enríquez, el 5,4% UE Chaltura, 4,1% UE Daniel Pasquel, el 1,8% al UECIB Benito Juarez y el 0,05 a la EEB Leonardo Pérez. De la misma manera, se contó con una muestra de 158 alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2

Muestra alumnos, por institución educativa

Unidad Educativa a la que pertenece:	Encuestados
UE ABELARDO MONCAYO	106
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	16
UE DANIEL PASQUEL	9
UE SAN ROQUE	21
UECIB BENITO JUAREZ	3
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	3

Asimismo, El 67,1% de encuestados son de la UE Abelardo Moncayo, el 13,3% a la UE San Roque, 10,1% a la UE Alberto Enríquez, 5,7% UE Daniel Pasquel, el 1,9% al UECIB Benito Juarez y el 1,9 a la EEB Leonardo Pérez, a continuación, se realiza el análisis de acuerdo con la respuesta Totalmente de acuerdo (4).

La presente tabla tiene como objetivo analizar en qué medida la creación de esta especialidad podría influir en la capacidad de los/las estudiantes para elegir una nueva trayectoria educativa que se pueda alinear con sus habilidades y necesidades individuales, esto se realizará a través de la recopilación y análisis de datos relevantes, buscando proporcionar una visión clara y detallada sobre el potencial impacto de esta iniciativa en el proceso de toma de decisiones académicas de los estudiantes.

Tabla 3

Encuesta a padres de familia, Respuesta Totalmente de acuerdo (4) Considera usted qué: ¿La implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, ¿permitirá a los/las estudiantes escoger una nueva especialidad acorde a sus aptitudes y necesidades?

Institución Educativa a la que pertenece su representado	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0.0 %
UE ABELARDO MONCAYO	33	14.9 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	4	1.8 %
UE CHALTURA	3	1.4 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0.0 %
UE SAN ROQUE	12	5.4 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0.5 %

La tabla anterior demuestra que una parte significativa de los representantes, específicamente el 23,5% de ellos (53 representantes), están totalmente de acuerdo con que la implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, brindará a los estudiantes los/las estudiantes, la posibilidad de escoger una nueva especialidad acorde a sus aptitudes y necesidades.

Tabla 4

Opiniones representantes: ¿La creación de un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, ¿beneficiaría a la juventud antequina y del norte del país?

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0.0 %
UE ABELARDO MONCAYO	29	13.1 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	3	1.4 %

UE CHALTURA	5	2.3 %
UE DANIEL PASQUEL	1	0.5 %
UE SAN ROQUE	10	4.5 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0.5 %

En la tabla 4 se observa que, un porcentaje significativo de los representantes, específicamente el 22,3% de ellos (49), consideran que la creación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, beneficiará a los adolescentes del norte del país. Esto sugiere que hay una percepción positiva entre una parte de los representantes sobre el impacto positivo que tendrá la implementación de este programa educativo en la región norte del país.

A continuación, se analizará la pregunta: ¿Las posibilidades que tiene su representado/a para insertarse en el campo laboral deportivo aumentarían al estudiar un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: ¿Promotor en Recreación y Deportes?

Esta pregunta busca comprender la percepción de los representantes sobre el impacto que tendría la realización de un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, en las oportunidades laborales de sus representados en el campo deportivo.

Tabla 5

Cree usted qué: ¿Las posibilidades que tiene su representado/a para insertarse en el campo laboral deportivo, aumentaría al estudiar un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: ¿Promotor en Recreación y Deportes?

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0.0 %
UE ABELARDO MONCAYO	21	9.5 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	3	1.4 %
UE CHALTURA	1	0.5 %
UE DANIEL PASQUEL	2	0.9 %
UE SAN ROQUE	13	5.9 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0.5 %

La interpretación de esta información refleja que un porcentaje significativo de padres y madres de familia, específicamente el 18,7% (41 representantes), consideran importante que sus representados sigan una carrera deportiva con la finalidad de insertarse en el

campo laboral deportivo. Existiendo un interés considerable por parte de un segmento de la población estudiada en fomentar carreras relacionadas con el deporte como una opción viable para la inserción laboral en este campo.

El Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, representa una oportunidad única para los estudiantes de adquirir habilidades y conocimientos específicos que les permitirán desenvolverse de manera más efectiva en el campo laboral relacionado con el deporte. La tabla 6 analiza la percepción de los padres y madres de familia sobre si este programa educativo proporcionará a sus representados más herramientas y conocimientos para desempeñarse como entrenadores, organizadores de campeonatos y en otras áreas relacionadas con el deporte. Además, se explorará si esta especialidad pudiese facilitar el ingreso a carreras. y afines, potenciando así los gustos y afinidades de los estudiantes en este campo. Los resultados obtenidos obtendrán una visión más clara sobre el valor y la relevancia del Bachillerato Técnico Deportivo como una opción educativa que prepara a los jóvenes para diversas trayectorias laborales y profesionales. en el ámbito deportivo y más allá.

Tabla 6

Considera usted qué: ¿El Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes le brindará más herramientas y conocimientos a su representado/a para desenvolverse en el campo laboral de mejor manera, como entrenador, organizador de campeonatos, además podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines, potenciando sus gustos y afinidades?

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	27	12,2 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	4	1,8 %
UE CHALTURA	2	0,9 %
UE DANIEL PASQUEL	1	0,5 %
UE SAN ROQUE	15	6,8 %
UECIB BENITO JUAREZ	3	1,4 %

Un porcentaje significativo de padres, específicamente el 22,2% (52 representantes), creen que el Bachillerato Técnico en Deportes puede ayudar a sus representados a ingresar a carreras militares. Reflejándose una percepción positiva entre una parte de los representantes sobre el potencial del Bachillerato Técnico en Deportes para preparar a los

estudiantes para carreras militares, lo que puede influir en la decisión de algunos padres al considerar esta opción educativa para sus representados.

La siguiente pregunta busca comprender las preferencias e intereses de los padres respecto a las inclinaciones de sus hijos en el ámbito académico y deportivo. Los resultados de esta pregunta pueden proporcionar información importante sobre la orientación vocacional y las áreas de interés de los estudiantes, lo que puede influir en la decisión de optar por un Bachillerato Técnico en Deportes.

Tabla 7

Considera usted qué: ¿Su hijo/a tiene más afinidad por los deportes que por las materias numéricas o teóricas?

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	23	10,4 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	1	0,5 %
UE CHALTURA	2	0,9 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0,0 %
UE SAN ROQUE	13	5,9 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0,5 %

El 18,2% (40 representantes), expresan que sus hijos muestran una mayor inclinación hacia el deporte en comparación con las materias numéricas. Este hallazgo subraya la importancia de comprender las preferencias individuales de los estudiantes y sugiere que existe un interés marcado en promover opciones educativas que integren y potencien estas afinidades deportivas. Este dato podría ser clave para respaldar la implementación de programas educativos como el Bachillerato Técnico en Deportes.

La siguiente pregunta indaga sobre la disposición de los padres respecto a que sus representados estudian el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, una vez finalizado el décimo año de Educación General Básica, teniendo en cuenta tanto las aptitudes de los estudiantes como las posibles oportunidades laborales en este campo.

Tabla 8

Considera usted qué: Tomando en cuenta las aptitudes de su representado/a, y la posible oferta laboral: ¿Estaría usted de acuerdo en que estudie Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: ¿Promotor en Recreación y Deportes, cuando haya finalizado el décimo año de Educación General Básica?

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	27	12,2 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	2	0,9 %
UE CHALTURA	2	0,9 %
UE DANIEL PASQUEL	1	0,5 %
UE SAN ROQUE	12	5,4 %
UECIB BENITO JUAREZ	2	0,9 %

El análisis concluyente revela que un total de 46 padres de familia, representando el 20,8% de nuestra muestra, respaldan la decisión de que sus hijos sigan un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes. Este hallazgo subraya el interés y la aceptación por parte de una parte significativa de los padres hacia este programa educativo, lo que respalda su relevancia y pertinencia en el contexto educativo actual.

En la tabla 9, se realizará el análisis de los resultados del cuestionario realizado a los alumnos de los Décimos años de Básica Superior del cantón Antonio Ante, esto proporciona una visión detallada sobre las percepciones, opiniones y necesidades de los estudiantes en esta etapa crucial de su educación.

Tabla 9

Alumnos encuestados

COLEGIO	Frecuencias	% del Total
UE ABELARDO MONCAYO	106	67.5 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	16	10.2 %
UE DANIEL PASQUEL	9	5.7 %
EEB LEONARDO PEREZ	3	1.9 %
UE SAN ROQUE	20	12.7 %
UECIB BENITO JUAREZ	3	1.9 %

Los análisis que se realizarán a continuación se basan en una muestra de 157 estudiantes de los Décimos años de Básica Superior en seis instituciones educativas del Distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo. Estos datos proporcionan una valiosa perspectiva sobre las opiniones y experiencias de los estudiantes en esta etapa crucial de su formación

académica. Al profundizar en estos resultados, podemos identificar tendencias, necesidades y áreas de interés que guiarán la toma de decisiones educativas y el diseño de estrategias para mejorar la calidad de la educación en el cantón Antonio Ante.

A continuación, se observa la disposición de los estudiantes del cantón Antonio Ante, hacia la implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. Los resultados de esta pregunta ofrecen una visión clara sobre el nivel de apoyo de los estudiantes hacia esta iniciativa.

Tabla 10

Estaría usted de acuerdo: ¿Que se implemente en la UE Abelardo Moncayo el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: ¿Promotor en Recreación y Deportes? (Figura profesional en entrenamiento deportivo, organización de eventos deportivos, recreación deportiva).

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	34	21,5 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	4	2,5 %
UE DANIEL PASQUEL	2	1,3 %
UE SAN ROQUE	5	3,2 %
UECIB BENITO JUAREZ	0	0,0 %

Los resultados revelan que un total de 45 alumnos encuestados, lo que representa el 28,5% de la muestra, expresan su aceptación hacia la creación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. Este hallazgo sugiere un nivel considerable de apoyo por parte de los estudiantes hacia la implementación de este programa educativo, lo que podría indicar un interés genuino en las oportunidades que ofrece en términos de formación en entrenamiento deportivo, organización de eventos y recreación deportiva.

El análisis de la siguiente pregunta proporciona información sobre la disposición de los estudiantes hacia la elección de un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, una vez que hayan aprobado el Décimo año de Básica. Los resultados de esta pregunta son fundamentales para comprender las preferencias y aspiraciones de los estudiantes.

Tabla 11

Desde su perspectiva: ¿Cuándo apruebe el Décimo año de Básica, le gustaría estudiar un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	22	13,9 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	2	1,3 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0,0 %
UE SAN ROQUE	6	3,8 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0,6 %

Un total de 31 alumnos, lo que corresponde al 19,6% de la muestra, expresan su deseo de seguir un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, una vez que aprueban el Décimo. año de Básica. Este hallazgo sugiere un nivel significativo de interés por parte de los estudiantes hacia este programa educativo, lo que indica una inclinación hacia el campo deportivo.

El análisis de la siguiente pregunta proporciona una comprensión más profunda de las preferencias y afinidades de los estudiantes hacia las materias relacionadas con el deporte en comparación con las materias numéricas o teóricas.

Tabla 12

De acuerdo con su afinidad: ¿Considera usted que tiene más afinidad o gusto, por materias que estudien al deporte, que por las materias numéricas o teóricas?

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	26	16,5 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	2	1,3 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0,0 %
UE SAN ROQUE	7	4,4 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0,6 %

En la tabla anterior, se observa que 36 educandos, equivalente al 22,2% de la muestra, expresaron su preferencia por recibir materias deportivas y prácticas en lugar de materias teóricas. Este hallazgo refleja un nivel significativo de inclinación por parte de los estudiantes hacia las actividades prácticas y deportivas en su educación, lo que destaca la importancia de ofrecer una variedad de enfoques pedagógicos que se alinean con sus intereses y necesidades.

A continuación, se proporciona una perspectiva sobre las percepciones de los estudiantes hacia el impacto del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en

Recreación y Deportes, en sus oportunidades de inserción laboral en el campo deportivo, así como en el potencial acceso a carreras militares y afines.

Tabla 13

Considera que: ¿El Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, aumenta las probabilidades de insertarse al campo laboral deportivo: como entrenador, organizador de campeonatos, ¿además podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines?

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	3	1,9 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	1	0,6 %
UE DANIEL PASQUEL	9	5,7 %
UE SAN ROQUE	1	0,6 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0,6 %

Un total de 14 alumnos consideran que el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, aumenta las probabilidades de inserción al campo laboral deportivo, incluyendo roles como entrenador y organizador de campeonatos. Además, creen que este programa educativo podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines. Este hallazgo subraya la percepción positiva de los estudiantes hacia las oportunidades que ofrece esta especialidad en términos de desarrollo profesional y acceso a diferentes campos laborales.

El análisis de la siguiente pregunta proporciona una perspectiva sobre las expectativas de los estudiantes en relación con las oportunidades laborales y profesionales que ofrece el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes.

Tabla 14

Considera que: El Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, le permitirá emprender, o encontrar trabajo, como entrenador, organizador de campeonatos, además podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines, ¿antes de seguir la universidad?

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	23	14,6 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	3	1,9 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0,0 %
UE SAN ROQUE	9	5,7 %
UECIB BENITO JUAREZ	0	0,0 %

Esta pregunta revela que un total de 36 encuestados, lo que representa el 22,2% de la muestra, creen que seguir un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, les proporcionará la oportunidad de emprender o encontrar trabajo. en roles como entrenador, organizador de campeonatos, y también podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines, todo ello antes de seguir la Universidad. Este hallazgo sugiere una percepción positiva por parte de una parte significativa de los encuestados hacia las oportunidades laborales y profesionales que ofrece esta especialidad en el campo deportivo y militar.

5. DISCUSIÓN

El análisis revela un interés notable de los estudiantes y sus representantes por el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, con un respaldo del 20,8% de los padres de familia y el deseo expresado por un 19,6% de los alumnos para seguir este programa educativo, resaltando su relevancia y pertinencia en el contexto educativo actual.

Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de estos resultados alentadores, en Ecuador no se cuenta con el número suficiente de colegios que oferten bachilleratos técnicos en áreas afines al deporte. Siendo esta una oportunidad para Implementar en Imbabura, el primer Bachillerato Técnico en Deportes: Promotor en Deportes y recreación, de esta manera, se brinda más opciones en el campo deportivo, satisfaciendo la demanda evidente de programas educativos relacionados con el deporte por parte de padres y estudiantes.

Los resultados del presente estudio sugieren que tanto los padres como estudiantes reconocen el valor de una formación técnica en el campo deportivo, y están dispuestos a considerarla como una opción educativa viable. Este interés puede ser indicativo de una creciente conciencia sobre las oportunidades laborales y profesionales en el ámbito del deporte y la recreación, así como una mayor valoración de las habilidades prácticas y específicas en este campo.

Estos resultados respaldan la importancia de ofrecer opciones educativas diversificadas que se adaptan a las necesidades e intereses individuales de los estudiantes, y sugieren un fuerte apoyo hacia la implementación y promoción de programas educativos orientados al deporte y la recreación en el sistema educativo.

Al existir más de 15 padres y estudiantes interesados, sugiere que existe una demanda real y tangible para la creación de este programa educativo. Además, el respaldo tanto de los padres como de los estudiantes indica que hay un reconocimiento de las oportunidades y beneficios que esta especialidad puede ofrecer en términos de formación y desarrollo profesional en el campo deportivo y relacionado con la recreación. En consecuencia, estos resultados respaldan la viabilidad y la pertinencia de establecer el Bachillerato Técnico Deportivo.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el análisis refleja un sólido respaldo tanto de los padres como de los estudiantes hacia la implementación del (BT-AFDR), especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. El apoyo de 46 padres de familia indica un reconocimiento del valor y la pertinencia de este programa educativo, respaldando su relevancia en el contexto educativo actual. Además, el deseo expresado por 31 alumnos de seguir este (BT-AFDR) una vez que concluyen el Décimo año de Básica, supera el número mínimo requerido (15), reflejando un interés sustancial por parte de los estudiantes hacia esta especialidad, lo que demuestra una inclinación hacia el campo deportivo. Esta inclinación puede considerarse una medida importante para prevenir la deserción estudiantil y la pérdida de año, ya que proporciona a los estudiantes una opción educativa que se alinea con sus intereses y aspiraciones en el ámbito deportivo.

Los resultados muestran claramente un interés y respaldo significativo hacia la creación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. Dado este nivel de interés por parte de los padres y estudiantes, es crucial que se busque y asegure el apoyo del distrito educativo 10D02 Antonio Ante-Otavalo, así como de la Zona 1 de Educación. Este respaldo institucional es fundamental para garantizar la implementación efectiva del programa, así como para asignar los recursos necesarios y coordinar las acciones pertinentes para su desarrollo.

Los resultados evidencian, alta demanda y aceptación, además de una inclinación notoria hacia la implementación del (BT-AFDR), especialidad: Promotor en Recreación y Deportes. Debido a este nivel de interés tanto de padres como de estudiantes, es esencial buscar y asegurar el respaldo del distrito educativo 10D02 Antonio Ante-Otavalo. Ya que esta investigación, refleja un fuerte deseo de estudiar materias prácticas relacionadas con

el deporte entre los alumnos ecuatorianos. Es vital capitalizar este entusiasmo y respaldo para promover la educación en áreas deportivas que puedan enriquecer su desarrollo académico y personal, así como contribuir al sistema educativo en general.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un agradecimiento a las autoridades distritales vigentes, especialmente a los integrantes del *Departamento de Apoyo, Seguimiento y Regulación Educativa, del Distrito Otavalo-Antonio Ante*, y a las autoridades de la *Unidad Educativa Abelardo Moncayo*, año lectivo 2023-2024, su apoyo y colaboración fueron fundamentales para llevar a cabo, esta iniciativa educativa, la creación del (BT-AFDR), especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. Su compromiso y dedicación en la promoción de la educación y el desarrollo de programas innovadores son valiosos para el crecimiento y el éxito de este proyecto.

8. REFERENCIAS

- Antola, C. M. (2023). Innovación Curricular: Realidad Emergente en la Formación de Estudiantes de la Educación Media del Bachillerato Técnico en Electrónica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 6162-6176. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9194894>
- Aparicio, Y. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*. 8(3), 581-594. <http://ranm.es/publicaciones/anales-de-la-real-academia-nacional-de-medicina>
- Arias, H., Guerrero, J., y Luna, L. (2019). *Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking*. Hamut ay
- Caballero-García, P.A., Galeano Terán, A.S. y García Tardón, B. (2023). El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo. En M.M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, P. Molina Moreno, M.C. Pérez-Fuentes y S. Fernández Gea (Comps.). *Nuevas perspectivas de investigación en el ámbito escolar: Abordaje integral de variables psicológicas y educativas* (cap. 24, 291-304). Editorial Dykinson, SL.
- Cajide, X., y García, B. (2011). La universidad y la empresa: condicionantes de la innovación y la transferencia. *Innovación y transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa*. 1(1), 15-40. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780431>
- Chulim, F., y Trejo, O. M. (2012). La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. *Manda*.

- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300004&script=sci_arttext
- Fabra, J. A. (2017). Fomento de la práctica físico-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico. Trabajo Fin doctorado, [*Universidad Miguel Hernández, España*]. Repositorio institucional.
- González, J. A., Correa, D. A., y García, L. A. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura, educación y sociedad*, 6(2), 175-205. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823292>
- Hopmann, S. (2003). "On the Evaluation of Curriculum Reforms", *Journal of Curriculum Studies* (Vol. 35). Reino Unido/Nueva York. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Jones, N., y Schneider, B. (2016). *The influence of aspirations on educational and occupational outcomes. In Routledge handbook of youth and young adulthood* Routledge.
- Macanchi, M. L., Orozco, B. M., y Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100396&script=sci_arttext
- Martínez-González, M., Sánchez-Villegas, A., Toledo, E. y Fualín, J. (2020). *Bioestadística amigable*. Elsevier España.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 1 (21), 99-118. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4183010>
- Mendoza, M. F., Mejía, R. O., Parrales, E. B., y Zambrano, Y. A. (2020). Investigación e innovación educativa: Reto escolar por COVID-19 en el Ecuador. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 162-182. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976611>
- Oviedo, J. O., y González, M. G. (2016). Formación y desarrollo de habilidades técnicas en el bachillerato técnico. *Didáctica y Educación*, 7(3), 245-258. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6651448>
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* La Caixa.
- Porto, A. M., y Mosteiro, M. J. (2014). Innovación y Calidad en la Formación del Profesorado Universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141-156. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>

- Ríos, P., y Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Salas, R. S., Díaz, L., y Pérez, G. (2014). Evaluación y certificación de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud en Cuba. *Educación Médica Superior*, 28(1), 50-64. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412014000100007&script=sci_arttext
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis. Revista Latinoamericana*, (38). <http://journals.openedition.org/polis/10269>
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. (2ª edic.). Ministerio de Cultura y Deporte.

6.5. Aportación 5 (Capítulo de libro). Resiliencia docente y vocación adolescente: análisis de la elección del BT-AFDR en Imbabura (Ecuador).

Librería Dykinson - Educar para la resiliencia, transformación y gestión del cambio perspectivas, ética y sostenibilidad en contextos interdisciplinarios - Filgueira Arias, Cándida | 9791370064983

CAPÍTULO 1

RESILIENCIA DOCENTE Y VOCACIÓN ADOLESCENTE: ANÁLISIS DE LA ELECCIÓN DEL BACHILLERATO TÉCNICO EN ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN EN IMBABURA (ECUADOR)

ALEX GALEANO-TERÁN^{1,2}

PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO GARCÍA², BRUNO GARCÍA TARDÓN²

*(1) Universidad Camilo José Cela, Madrid, España
Ministerio de Educación del Ecuador*

(2) Universidad Camilo José Cela, Madrid, España

Introducción

La educación actual se enfrenta al desafío de responder a las nuevas demandas juveniles (Plaza et al., 2025), incluida la construcción de identidades vocacionales en la adolescencia (Verhoeven et al., 2019). En un entorno global de cambios acelerados, las instituciones han de ir más allá de la transmisión técnica y acompañar al alumnado en la configuración de trayectorias personales y profesionales coherentes con sus intereses y talentos (Mosquera et al., 2025; Korpershoek et al., 2020).

En este contexto, los programas de formación técnica se consolidan como alternativa estratégica para responder a estas demandas educativas y laborales (Mero y Acosta, 2021) orientándose al desarrollo de competencias específicas en escenarios productivos concretos, y fortaleciendo tanto la pertinencia de la oferta curricular como la empleabilidad juvenil (Jemini Gashi et al., 2023).

1.1. Influencia del profesorado en la decisión vocacional

La elección del itinerario de Bachillerato por parte del alumnado de secundaria no responde únicamente a criterios prácticos o a expectativas laborales. Esta decisión está

profundamente influida por factores contextuales y personales, como los intereses y motivación de los estudiantes, el entorno familiar, social y de iguales, su experiencia escolar previa, así como la implicación y motivación del profesorado (Tamargo et al., 2022).

En este marco, la toma de decisiones vocacionales durante la etapa escolar no puede comprenderse sin considerar la influencia del entorno educativo, y, en particular, del papel del docente en su rol de agente orientador (Sánchez y Verdugo, 2024). La figura del profesorado trasciende en estos casos la mera función instructiva para asumir, además, la responsabilidad de generar climas relacionales seguros, ofrecer modelos identificatorios sólidos y fomentar el pensamiento crítico respecto al futuro (Albarrán y Díaz, 2021).

Esta capacidad del profesorado para influir en el desarrollo vocacional del alumnado está estrechamente vinculada a sus competencias personales. Entre ellas, la resiliencia destaca como una de las más determinantes, al permitir un acompañamiento genuino, ético y emocionalmente significativo (Soroa et al., 2023).

1.2 Resiliencia docente y vocación adolescente

La resiliencia docente es clave en contextos escolares complejos en los que el profesor debe liderar, contener emocionalmente y guiar con realismo y optimismo a sus estudiantes (Altamirano, 2020; Mercado et al., 2022; Molina, 2021; Olmo et al., 2021).

Entendida como la disposición para adaptarse positivamente ante la adversidad, la resiliencia ha dejado de concebirse como una cualidad individual para convertirse en un componente estructural del desempeño profesional docente (Ávila et al., 2021). No se configura como una característica espontánea, sino como el resultado de un conjunto de prácticas deliberadas que incluyen el autocuidado, la regulación emocional, la actualización pedagógica continua y el compromiso ético con la transformación educativa (Varela, 2022). Su impacto trasciende el ámbito personal y alcanza niveles organizacionales, incidiendo en la estabilidad institucional (Rondoy et al., 2025), la cohesión entre equipos de trabajo y la calidad del vínculo pedagógico establecido con el estudiantado (Villalobos et al., 2022).

A través de estas prácticas sostenidas, el profesorado se convierte en agente de influencia directa sobre el desarrollo vocacional del alumnado, mediante la modelación de actitudes, la disponibilidad afectiva y la promoción de ambientes propicios para la toma de

decisiones autónomas (Chalarca y González, 2016). Esta influencia se concreta en la activación de procesos de identificación simbólica, en los que los adolescentes reconocen al docente como figura significativa con la cual establecer un vínculo inspirador y confiable. Este vínculo fortalece el capital relacional, y facilita la construcción de confianza mutua y la apertura al diálogo vocacional (Blasco y Abad, 2024).

Las actitudes y prácticas evaluativas del profesorado, su sensibilidad para detectar necesidades y su capacidad de motivar con el ejemplo influyen en las expectativas académicas y vocacionales del estudiantado. Articuladas en una pedagogía del acompañamiento, favorecen que el alumnado diseñe proyectos formativos acordes con sus intereses, potencialidades y proyección vital (Contreras, 2016; Ramírez y Álvarez, 2023). Mediante una praxis emocionalmente inteligente, pedagógicamente comprometida y éticamente situada, el docente resiliente influye de manera directa en la calidad de las decisiones del alumnado (Acevedo y Restrepo, 2012).

La literatura científica evidencia una estrecha relación entre resiliencia docente y orientación vocacional en estudiantes de secundaria, especialmente cuando el profesorado actúa desde un enfoque reflexivo, situado y éticamente comprometido (Espinosa, 2023). Este tipo de acompañamiento favorece que los adolescentes puedan explorar sus opciones formativas con juicio crítico, autodeterminación y perspectiva de futuro, elementos indispensables en contextos que ofrecen itinerarios técnico-profesionales (Cachón, 2021).

En este escenario, la resiliencia del profesorado se convierte en una dimensión clave, no solo como competencia adaptativa frente a la adversidad, sino también como catalizadora del acompañamiento efectivo en los procesos de autoexploración vocacional del estudiantado (Orozco et al., 2024). Profundizar en el análisis de esta dimensión permitirá diseñar intervenciones educativas más integrales, capaces de vincular la vocación juvenil con referentes pedagógicos sólidos y comprometidos (Gómez y Cavaco, 2016).

El rol del profesorado orientador y modelo resiliente adquiere especial relevancia cuando se analiza desde una perspectiva territorial. Los hallazgos de Caballero-García et al. (2024), obtenidos en la provincia de Imbabura (Ecuador), evidencian una alta valoración de la resiliencia en el aula por parte del profesorado, especialmente en tiempos de crisis, así como mayor resiliencia en este colectivo, asociada a una práctica deportiva frecuente y significativa. Estos resultados no solo refuerzan la capacidad de los docentes para actuar como referentes resilientes, sino que también respaldan la pertinencia de una oferta

técnico-deportiva alineada con las necesidades formativas de contextos que promueven el desarrollo de la resiliencia como competencia profesional y académica.

La práctica deportiva se ha consolidado como herramienta eficaz para el desarrollo de la resiliencia, tanto en docentes como en estudiantes, al promover habilidades socioemocionales clave como la perseverancia, la autorregulación y la gestión del estrés. Metaanálisis como los de Romero Barquero (2015) muestran que la actividad física tiene efectos positivos y moderados sobre la resiliencia, especialmente cuando se combina ejercicio vigoroso con componentes psicoeducativos. Complementariamente, revisiones sistemáticas como las de Sánchez Ortega y Ortín Montero (2021) evidencian que los deportistas presentan mayor resiliencia y menor ansiedad, lo que indica que el deporte puede funcionar como factor protector frente a la adversidad.

Estos hallazgos respaldan la inclusión de programas deportivos estructurados en contextos educativos como estrategia para fortalecer el bienestar emocional y la resiliencia de profesores y alumnos.

1.3. La figura técnica en deportes como escenario para el desarrollo de resiliencia docente y la orientación vocacional del alumno

En el sistema educativo ecuatoriano, la práctica deportiva ha dejado de concebirse como actividad complementaria para convertirse en eje formativo con alto valor estratégico (Lombarte, et al., 2020; Martínez-Benítez, 2018). Su influencia no se limita a la salud física, sino que alcanza dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, convirtiéndose en una herramienta pedagógica de primer orden (Torres et al., 2022). Esta práctica favorece la autorregulación emocional, fortalece los vínculos cooperativos y estimula la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, aspectos esenciales en el desarrollo integral del estudiantado (Hernández et al., 2024; Izidoro, 2024).

En el contexto escolar, la integración curricular de asignaturas relacionadas con la actividad física permite no solo potenciar las habilidades motrices, sino también desarrollar competencias socioemocionales fundamentales para la construcción de entornos educativos más seguros, inclusivos y participativos (Jiménez et al., 2024; Martínez-Otero Pérez, 2024). Esta articulación cobra especial relevancia en marcos institucionales que incorporan propuestas como el Bachillerato Técnico Promotor en Actividad Física, Deportes y Recreación (BT-PADR), orientadas a responder a necesidades formativas del entorno (Galeano-Terán, 2024).

Consciente de la importancia del deporte y la salud, y en busca de una mejora continua de la calidad educativa, el Ministerio de Educación del Ecuador (2025a) ha actualizado e implementado esta oferta bajo la denominación de Bachillerato en Actividad Física Deportes y Recreación (BT-AFDR), facilitando así la transición, continuidad y culminación de los estudios de sus estudiantes, así como el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el país.

El BT-AFDR está alineado con las políticas públicas de equidad, inclusión y sostenibilidad del Ministerio de Educación ecuatoriano. Impulsa la empleabilidad y la continuidad educativa, además de dinamizar las economías locales mediante la formación de jóvenes con capacidad para intervenir en contextos comunitarios diversos, desde enfoques sociales, pedagógicos y preventivos (Logroño et al., 2025).

En línea con la política nacional de diversificación, el BT-AFDR genera oportunidades reales de formación, inserción y desarrollo juvenil (Torres, 2025), favoreciendo la identificación vocacional y la continuidad educativa y laboral en sectores clave del desarrollo regional (Pino et al., 2018; Ramírez, 2020). Su objetivo es preparar al alumnado para participar activamente en actividades físicas, deportivas, recreativas y de entrenamiento en contextos reales de trabajo, mediante módulos de actividades lúdicas y recreativas, capacidades físicas, bases fisiológicas y entrenamiento deportivo, que demandan del profesorado una intervención activa en entornos dinámicos, colaborativos y físicamente exigentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025b). Constituye, por tanto, un espacio formativo singular donde confluyen dos dimensiones clave del proceso educativo: la resiliencia docente y la vocación adolescente (Forján y Morelato, 2018).

La figura profesional BT-PADR, de la familia deportes, fortalece, por un lado, las competencias personales, sociales y éticas del profesorado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025c) y le da la oportunidad de actuar como acompañante crítico, referente afectivo, motivador y facilitador del desarrollo vocacional del alumnado (Flores y Cortés, 2022; Oliva, 2013). Su resiliencia media en la construcción de trayectorias formativas con sentido (Aguaded y Almeida, 2016). Por otro lado, el BT-PADR responde a los intereses de una juventud cada vez más orientada hacia trayectorias prácticas, activas y vinculadas al deporte, exigiendo del profesorado competencias emocionales relacionales y adaptativas que la posicionan como un terreno fértil para el desarrollo y ejercicio de la resiliencia profesional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025d).

El acceso temprano a escenarios técnico-profesionales potencia la motivación estudiantil y contribuye a la reducción del abandono escolar. No obstante, este impacto positivo está condicionado por la calidad del vínculo educativo y por el papel referencial que desempeña el docente en el proceso de orientación vocacional (Salas et al., 2014).

En este marco formativo, el BT-AFDR representa para los adolescentes ecuatorianos una oportunidad formativa innovadora, al tiempo que plantea exigencias específicas al cuerpo docente, quien debe desplegar una praxis resiliente, reflexiva y motivadora, que resulta clave para que la vocación de los estudiantes se canalice en proyectos vitales coherentes, sostenibles y vinculados con el territorio (Acevedo y Restrepo, 2012).

2. Objetivos

En el marco del BT-PADR, comprender qué factores inciden en la elección vocacional de los estudiantes en contextos específicos es una tarea esencial en el desarrollo de propuestas educativas pertinentes y equitativas.

En la provincia de Imbabura (Ecuador), donde se desarrolla este estudio, esta necesidad se intensifica por las dinámicas territoriales, sociales y educativas que la caracterizan. Se trata de una región con una diversidad étnica y cultural significativa, marcada por contrastes entre lo rural y lo urbano, y por desafíos estructurales que inciden en el acceso y permanencia educativa. Estas condiciones exigen respuestas formativas contextualizadas, sensibles a las realidades locales y alineadas con las oportunidades y desafíos propios del territorio.

En este contexto, la pretensión del trabajo ha sido explorar aspectos fundamentales de la elección vocacional de sus alumnos de secundaria y justificar el papel clave del profesor resiliente dentro de ella, a partir de lo que puede aportarnos la evidencia empírica de nuestra medida. Los objetivos de la investigación fueron:

- Conocer las materias escolares de afinidad, la figura profesional seleccionada y las motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección de la figura del BT-AFDR por parte de estudiantes adolescentes de la provincia de Imbabura (Ecuador), describiéndolas por género y cantón de residencia.
- Analizar si existe asociación entre el género y las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas, y las motivaciones personales, escolares y

contextuales que influyen en la elección de la figura del BT-AFDR de los estudiantes evaluados.

La identificación de las materias escolares de afinidad, las figuras profesionales seleccionadas y las motivaciones personales, escolares y contextuales permitirá visibilizar los elementos que orientan las decisiones formativas de los adolescentes, y ofrecer claves para fortalecer los procesos de orientación vocacional desde una perspectiva situada, inclusiva y resiliente.

El análisis de posibles asociaciones entre estas variables y factores como el género ayudará a revelar patrones de elección diferenciados, que pueden estar vinculados a desigualdades estructurales o a influencias culturales específicas, que interesa detectar, de ahí nuestro interés.

Potenciar la figura del profesor resiliente como agente clave en la orientación vocacional adquiere especial relevancia, especialmente en contextos territoriales como Imbabura (Ecuador), donde la actividad físico-deportiva se configura como eje integrador del currículo, del desarrollo juvenil y de las políticas educativas con enfoque inclusivo y territorializado (Ramírez, 2020).

3. Metodología

La metodología utilizada fue cuantitativa, transversal y de diseño no experimental o ex post facto.

3.1. Participantes

La población estuvo conformada por un total de 2.511 estudiantes de décimo año de Educación General Básica de Imbabura, pertenecientes al Distrito Educativo 10D02 de Otavalo–Antonio Ante, durante el curso académico 2024-2025.

Para la selección de los participantes se empleó un muestreo aleatorio por conglomerados, considerando como unidades primarias las instituciones educativas de régimen fiscal.

La muestra final estuvo compuesta por 661 estudiantes, 306 hombres (46.3 %) y 355 mujeres (53.7 %), con edades comprendidas entre los 13-16 años ($M= 14.28$, $DT= 0.67$).

En el cálculo del tamaño muestral empleamos un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. Con base en estos parámetros y una población total de 2.511 estudiantes,

estimamos un tamaño mínimo necesario de 334 participantes. La muestra final alcanzó los 661 estudiantes. Esta ampliación del tamaño muestral no solo aseguró su representatividad, sino que incrementó la precisión de las estimaciones y fortaleció la validez inferencial de los resultados, reduciendo el margen de error de un 5% a un 4% (con un nivel de confianza del 99%) y a un 3% (con un nivel de confianza del 95%), respectivamente.

3.2. Instrumento

Para la recogida de datos empleamos la *Encuesta de intereses y preferencias de aprendizaje* (EIPA), del Ministerio de Educación del Ecuador (2025e). Esta prueba está compuesta por un total de 12 ítems, de los cuales, 4 están destinados a recopilar datos sociodemográficos (provincia, cantón de residencia, institución educativa y género), y 8 orientados a explorar aspectos relacionados con la afinidad hacia materias escolares, la elección de figuras profesionales del BT-AFDR, así como las motivaciones personales, escolares y contextuales que inciden en dicha elección. La encuesta fue validada para su aplicación en estudiantes de Educación General Básica. En pruebas piloto, demostró una alta consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,876, lo que respalda su fiabilidad y solidez psicométrica para el análisis de intereses y preferencias vocacionales en el contexto educativo ecuatoriano.

3.3. Procedimiento

Obtenida la autorización institucional de la Coordinación Zonal 1 del Ministerio de Educación del Ecuador, se coordinó, con la Dirección Distrital 10D02 Otavalo–Antonio Ante, la ejecución del proceso investigativo y se remitieron los oficios a las autoridades institucionales (rectores, coordinadores y docentes responsables del Bachillerato Técnico) de las 35 instituciones educativas participantes. Estas acciones dieron acceso a los grupos de décimo año de Educación General Básica de la muestra y a la socialización del propósito del estudio.

La recolección de datos se realizó entre los días 19-21 de mayo de 2025, mediante un formulario digital (Google Forms), administrado a través de los canales oficiales internos de las instituciones participantes, con el aval de los equipos directivos, y gestionado por docentes y personal de apoyo del Bachillerato Técnico, bajo la supervisión del equipo investigador. La participación se mantuvo abierta durante una semana, alargando los tres días inicialmente previstos.

En todo momento, se garantizó la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como se recogió el consentimiento informado, en cumplimiento con los principios éticos de la Declaración de Helsinki (WMADH, 2018).

Posteriormente, se procedió con la verificación, limpieza y codificación de datos, asegurando la integridad de las respuestas antes de iniciar el análisis estadístico.

3.4. Análisis de los datos

Para caracterizar la muestra y describir las materias escolares de afinidad, figuras profesionales seleccionadas; y motivaciones personales, escolares y contextuales que influyen en la elección de una figura del BT-AFDR se realizó un análisis descriptivo de los datos, que incluyó el cálculo de frecuencias, porcentajes, valores mínimos y máximos, medias y desviaciones típicas, según la naturaleza de las variables (cualitativa o cuantitativa).

Con la finalidad de identificar posibles asociaciones significativas entre variables sociodemográficas como el género, y variables relacionadas con la elección vocacional (materias escolares de afinidad, figuras profesionales seleccionadas; y motivaciones) de los alumnos que escogieron el BT-AFDR, se aplicaron pruebas de independencia como la chi-cuadrado (χ^2) de Pearson. En los casos en los que se obtuvo significación estadística ($p < .05$), se calculó el tamaño del efecto mediante el índice V de Cramer, interpretando valores de 0-0.10 como de asociación muy débil o nula; 0.10-0.20 débil; 0.20-0.30 moderada; 0.30-0.50 fuerte, y >0.50 muy fuerte (Cohen, 1988).

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el software estadístico Jamovi (versión 2.6.26), asumiendo niveles de significación del 5% ($\alpha = 0.05$) y de confianza del 95%.

4. RESULTADOS

4.1. Materias escolares de afinidad

La Tabla 1 recoge las elecciones totales, por género y cantón de procedencia, de elecciones de materias escolares por afinidad de los alumnos participantes.

Tabla 1
Descriptivos de materias de afinidad, totales, por género y cantón

Materia	Género						Cantón			
	Totales		Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Educación física	402	5,4	157	23,8	245	37,1	186	28,1	216	23,7
Ciencias Naturales	306	42,1	153	23,1	152	23,1	157	23,8	149	22,5
Arte	298	41	169	25,6	129	19,5	161	24,4	137	20,7
Lengua y Literatura	259	35,7	125	18,9	134	20,3	127	19,2	132	20
Estudios Sociales	234	32,2	109	16,5	125	18,9	110	16,6	124	18,8
Matemáticas	223	30,7	98	14,8	125	18,9	94	14,2	129	19,5
Informática	70	9,6	23	3,5	47	7,1	31	4,7	39	5,9

Fuente: elaboración propia

Si atendemos a las puntuaciones totales, la materia que más eligen los alumnos por afinidad en el BT-AFDR es *Educación física*, con una clara diferencia respecto de las demás. Le siguen, por este orden, *Ciencias Naturales*, *Arte*, *Lengua y Literatura*, *Estudios Sociales* y *Matemáticas*, mientras que *Informática* es la menos seleccionada, lo que indica una menor disponibilidad o interés de los alumnos en esta área.

Por género, las mujeres son las que tienen mayor representación en la elección de materias por afinidad. Su porcentaje es más alto que el de los hombres, especialmente en materias como *Ciencias Naturales* y *Arte*. Los hombres suelen preferir *Educación física*, *Matemáticas* e *Informática*. La diferencia por género es menos marcada en la elección de materias como *Lengua y Literatura* y *Estudios Sociales*, donde los porcentajes son muy similares en ambos géneros. La baja participación de ambos géneros, pero especialmente de mujeres en la materia de informática podría reflejar una brecha de género en el área tecnológica. Un tema en el que habrá que profundizar y seguir explorando.

Si analizamos por cantón, la tendencia general en la elección de materias afines dentro del BT-AFDR se da más en Antonio Ante que en Otavalo, aunque la elección específica de la materia de *Educación física* sea mayor en Otavalo, frente a Antonio Ante. Las demás materias presentan una distribución bastante equilibrada entre los dos cantones, aunque

en el cantón de Antonio Ante la elección es mayor en el caso de las materias de *Ciencias Naturales, Arte y Lengua y Literatura*, y el cantón de Otavalo tiene los mayores porcentajes en *Matemáticas y Estudios Sociales*. *Informática* nuevamente es similar y tiene una baja representación en ambos territorios.

La Tabla 2 presenta a nivel total, por género y cantón, las figuras profesionales seleccionadas por los alumnos.

Tabla 2

Descriptivos de figuras profesionales seleccionadas totales, por género y cantón

Figura profesional	Género						Cantón			
	Totales		Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Deportes	246	60,90	65	49,06	181	71,85	127	58,86	119	62,61
Tecnologías	201	49,80	52	39,10	149	58,30	84	41,80	117	58,20
Salud y servicio	165	40,90	117	88,60	48	19,00	97	44,10	68	35,70
Diseño	140	34,70	92	69,70	48	19,00	60	27,80	80	42,10
Arte	118	29,20	67	50,80	51	20,20	60	27,80	58	30,50
Administrativa y financiera	117	29,00	53	40,50	64	25,40	58	26,90	59	31,50
Turismo	84	20,80	45	34,10	39	15,50	48	22,20	36	19,30
Agropecuaria	48	11,90	33	25,40	15	6,00	20	9,30	28	14,90
Ambiente	48	11,90	30	22,70	18	7,10	24	11,10	24	12,80
Industrial	38	9,40	15	11,40	23	9,10	19	8,80	19	10,20
Construcción sostenible	29	7,20	11	8,30	18	7,10	14	6,50	15	8,00

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos totales revela que las figuras profesionales más elegidas por los participantes son *Deportes* (61%), *Tecnologías* (50%) y *Salud y servicio* (41%), lo que indica una fuerte inclinación hacia disciplinas físicas, técnicas y de atención social. En contraste, las menos elegidas fueron *Construcción sostenible, Industrial, Agropecuaria y Ambiente, Turismo, Administrativa y financiera y Arte, y Diseño*, lo que podría reflejar una menor oferta formativa, escaso interés o limitaciones estructurales en estas áreas, menor conocimiento por los alumnos o percepciones limitadas sobre su proyección laboral.

Desde la perspectiva de género, se observa que las mujeres tienen mayor inclinación por figuras profesionales relacionadas con la *Salud y servicio* (88,6%) y *Diseño* (69,7%), asociadas a contextos de cuidado y creatividad, mientras que los hombres prefieren *Deportes* (71,85%) y *Tecnologías* (58,3%). Estas diferencias sugieren patrones de elección profesional influenciados por estereotipos de género o preferencias culturales. Las profesiones con menor representación femenina y masculina fueron *Construcción sostenible* (8,3%) y *Agropecuaria* (6,0%), lo que sugiere barreras de acceso o desinterés en estos casos.

En cuanto a la distribución territorial, en el cantón Antonio Ante la figura profesional más seleccionada fue *Deportes* (20,79%), seguida por *Salud y servicio* (15,88%), mientras que *Construcción sostenible* fue la menos elegida (2,29%). En Otavalo, también lideró *Deportes* (19,10%), seguida por *Tecnologías* (18,78%), siendo nuevamente *Construcción sostenible* la menos seleccionada (2,41%).

La Tabla 3 presenta datos totales, por género y cantón, de las motivaciones personales de los alumnos.

Tabla 3

Descriptivos de motivaciones personales, totales, por género y cantón

	Género				Cantón					
	Totales		Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo (%)	
Motivación personal	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Intereses personales	540	83,30	267	41,20	273	42,10	249	38,40	291	44,90
Oportunidades laborales futuras	407	62,80	200	30,90	207	32,00	193	29,80	214	33,00
Calidad del programa educativo	213	32,90	100	15,50	113	17,40	114	17,60	99	15,00
Disponibilidad de laboratorios o talleres	181	27,90	87	13,40	94	14,50	87	13,40	94	14,50
Opinión de los padres o tutores	133	20,50	67	10,30	66	10,20	62	9,70	71	10,90
Proximidad a la residencia	27	4,20	10	1,50	17	2,60	15	2,30	12	1,90

Fuente: elaboración propia

El análisis de las motivaciones personales indica, cuando atendemos a las puntuaciones totales, que la razón más frecuente para la elección profesional fueron los *intereses*

personales (83,3%), seguida de las *oportunidades laborales futuras* (62,8%); mientras que la *calidad del programa educativo* y la *disponibilidad de laboratorios o talleres* muestran valores intermedios. En contraste, la *opinión paterna* (20,5%) y la *proximidad a la residencia* (4,2%) fueron las menos mencionadas.

Esta tendencia se mantiene por género: tanto mujeres (41,2%) como hombres (42,1%) priorizan los *intereses personales*, mientras que la *proximidad a la residencia* es la motivación menos relevante (1,5% en mujeres y 2,6% en hombres). Las mujeres presentan porcentajes superiores en todos los motivos, destacando especialmente en *oportunidades laborales futuras*, lo que refleja una orientación marcada hacia aspiraciones intrínsecas y proyecciones profesionales estables. Los hombres muestran mayor peso relativo en la *disponibilidad de talleres y laboratorios* respecto a otros factores.

A nivel territorial, el cantón Antonio Ante también muestra como principal motivación los *intereses personales* (38,4%), y como menos significativa la *proximidad a la residencia* (2,3%). En Otavalo, los *intereses personales* alcanzan el 44,9%, siendo nuevamente la proximidad la opción menos valorada (1,9%). Antón Ante sobresale en *calidad del programa educativo* y *proximidad a la residencia*, mientras que Otavalo presenta valores más altos en *oportunidades laborales futuras*.

La Tabla 4 presenta la distribución total, por género y cantón de las motivaciones escolares que inciden en la elección de una figura profesional dentro del BT.

Tabla 4

Descriptivos de motivaciones escolares totales, por género y cantón

	Género						Cantón			
	Totales		Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo (%)	
Motivación escolar	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Opciones laborales	190	47.5	101	49.26	89	45.26	97	48.51	93	46.73
Habilidades prácticas para el trabajo	297	74.25	131	63.58	166	84.69	128	64.32	169	84.49
Continuar estudios universitarios en un área técnica	174	43.5	88	42.71	86	43.81	91	45.77	83	41.5

Fuente: elaboración propia

El análisis de las motivaciones escolares señala que la razón más frecuente para la elección educativa fue el desarrollo de *habilidades prácticas para el trabajo*, con un 74,25% del total de participantes, mientras que la menos mencionada fue *continuar estudios universitarios en un área técnica* (43,5%). Este patrón refleja que la mayoría del alumnado prioriza la preparación directa para incorporarse al mundo laboral, situando en segundo plano la continuidad académica y las perspectivas generales de empleo.

Esta tendencia se mantiene por género: tanto mujeres (63,58%) como hombres (84,69%) priorizan las *habilidades prácticas*, siendo la continuidad académica la menos valorada (42,71% en mujeres y 43,81% en hombres), aunque las mujeres registran porcentajes ligeramente superiores en *opciones laborales*. La motivación para proseguir estudios universitarios técnicos presenta cifras muy próximas entre ambos grupos, lo que denota un interés equilibrado.

A nivel territorial, en Antonio Ante la motivación más destacada también fue *habilidades prácticas* (64,32%), mientras que la *continuidad de estudios universitarios* fue la menos frecuente (45,77%). En Otavalo, las *habilidades prácticas* alcanzan un 84,49%, siendo nuevamente la *de estudios universitarios* la menos mencionada (41,5%). Estas diferencias parecen responder a las características económicas y formativas de cada territorio, así como a la percepción de oportunidades de empleo y acceso a recursos especializados.

La Tabla 5 presenta la distribución total, por género y cantón de las motivaciones contextuales que inciden en la elección de una figura profesional dentro del BT.

Tabla 5

Descriptivos de motivaciones contextuales, totales, por género y cantón

	Género						Cantón			
	Totales		Mujeres		Hombres		Antonio Ante		Otavalo (%)	
Motivación contextual	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Mayor enfoque práctico	279	42.20	131	19.82	148	22.39	118	17.86	161	24.34
Actualización de equipos y tecnología	278	42.05	133	20.12	145	21.94	151	22.85	127	19.22
Mayor vinculación con empresas locales	98	14.83	54	8.17	44	6.66	45	6.81	53	8.02

Fuente: elaboración propia

El análisis de las motivaciones contextuales muestra que, en términos generales, la razón más frecuentemente elegida fue el *mayor enfoque práctico* (42,2%), seguida muy de cerca por la *actualización de equipos y tecnología* (42,05%), mientras que la *vinculación con empresas locales* fue la opción menos seleccionada (14,83%), lo que sugiere que la interacción directa con el sector productivo aún no constituye un criterio decisivo para la mayoría.

Por género, las mujeres priorizaron la *actualización tecnológica* (20,12%), y los hombres el *enfoque práctico* (22,39%), siendo en ambos casos la vinculación empresarial la menos valorada (8,17% en mujeres y 6,66% en hombres).

A nivel territorial, en el cantón Antonio Ante, la motivación más destacada fue la *actualización de equipos y tecnología* (22,85%), mientras que la menos frecuente fue la *vinculación con empresas locales* (6,81%). En Otavalo, el *mayor enfoque práctico* lideró con un 24,34%, y nuevamente la *vinculación con empresas locales* fue la menos mencionada (8,02%). Estas variaciones podrían estar relacionadas con las características productivas y la oferta de formación práctica en cada zona.

La Tabla 6 muestra la asociación entre género y afinidad por materias escolares.

Tabla 6

Asociación entre materias de afinidad y género

Materia	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Educación Física	36.0	< .001*	0.233	157	23.75	245	37.07
Arte	15.0	< .001*	0.15	169	25.57	129	19.52
Informática	7.58	0.006*	0.107	23	3.48	47	7.11
Ciencias Naturales	0.576	0.448	0.0295	153	23.15	153	23.15
Lengua y Literatura	0.0037 8	0.951	0.00239	125	18.91	134	20.27
Estudios Sociales	0.486	0.486	0.0271	109	16.49	125	18.91
Matemáticas	2.69	0.101	0.0638	98	14.83	125	18.91

Nota: * p < 0.05.

Fuente: elaboración propia

El análisis de asociación entre género y afinidad por materias revela que existen diferencias estadísticamente significativas en tres áreas: *Educación física* ($\chi^2 = 36.0$, $p < .001$, V de Cramer = 0.233), *Arte* ($\chi^2 = 15.0$, $p < .001$, $V = 0.15$) e *Informática* ($\chi^2 = 7.58$, $p = 0.006$, $V = 0.107$). En *Educación Física*, los hombres muestran una mayor afinidad

por esta elección (37,07%) en comparación con las mujeres (23,75%). En *Arte*, la tendencia se invierte: las mujeres presentan mayor afinidad (25,57%) frente a los hombres (19,52%). Y, en *Informática*, aunque los porcentajes son bajos, los hombres (7,11%) superan a las mujeres (3,48%) en esta elección. Exceptuando Educación Física, donde la fuerza de la asociación es moderada, todas las demás diferencias presentan una fuerza de asociación débil, lo que indica que, aunque el género influye en la preferencia por estas materias, el efecto no es fuerte. En cambio, materias como *Ciencias Naturales*, *Lengua y Literatura*, *Estudios Sociales* y *Matemáticas* no mostraron asociaciones significativas ($p > 0.05$), con valores de V de Cramer inferiores a 0.1, lo que sugiere una fuerza de asociación muy débil, e indica una distribución equitativa en la afinidad por estas áreas.

La Tabla 7 presenta la asociación entre el género y las figuras profesionales seleccionadas por el estudiantado.

Tabla 7

Asociación entre figuras profesionales y género

Materia	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Deportes	75.9	<.001*	0.339	65	9.83	181	27.38
Tecnologías	58.8	<.001*	0.298	52	7.87	149	22.54
Salud y servicio	44.6	<.001*	0.260	117	17.7	48	7.26
Diseño	21.3	<.001*	0.179	92	13.92	48	7.26
Artes	4.03	0.045*	0.0781	67	10.14	51	7.72
Administrativa y financiera	0.551	0.458	0.0289	53	8.02	64	9.68
Turismo	1.03	0.311	0.0394	45	6.81	39	5.9
Agropecuaria	8.57	0.003*	0.114	33	4.99	15	2.27
Ambiente	4.11	0.043*	0.0789	38	5.75	18	2.72
Industrial	1.29	0.256	0.0442	15	2.27	23	3.48
Construcción sostenible	1.33	0.248	0.0449	11	1.66	18	2.72

Nota: * $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

El análisis de asociación muestra diferencias estadísticamente significativas en varias áreas. Las asociaciones más destacadas se observan en *Deportes* ($\chi^2 = 75.9$, $p < .001$, $V = 0.339$), *Tecnologías* ($\chi^2 = 58.8$, $p < .001$, $V = 0.298$), *Salud y servicio* ($\chi^2 = 44.6$, $p < .001$, $V = 0.260$), *Diseño* ($\chi^2 = 21.3$, $p < .001$, $V = 0.179$) y *Artes* ($\chi^2 = 4.03$, $p = 0.045$, $V = 0.0781$). Estas asociaciones presentan tamaños de efecto fuertes ($V > 0.30$) en el caso

de *Deportes*, moderados (V entre 0.20 y 0.30) en *Tecnologías y Salud y servicio*, débiles (V entre 0.10 y 0.20) en *Diseño*, y muy débiles ($V < 0.10$) en *Artes*.

En *Deportes y Tecnologías*, los hombres presentan una mayor preferencia (27.38% y 22.54%, respectivamente) en comparación con las mujeres (9.83% y 7.87%). Por el contrario, en *Salud y servicio, Diseño y Artes*, las mujeres muestran una mayor inclinación (17.7%, 13.92% y 10.14%) frente a los hombres (7.26%, 7.26% y 7.72%), reflejando una tendencia femenina hacia profesiones vinculadas al cuidado, la creatividad y la expresión artística. También se identificaron asociaciones significativas, aunque con una fuerza de asociación muy débil, en áreas como *Agropecuaria* ($\chi^2 = 8.57$, $p = 0.003$, $V = 0.114$) y *Ambiente* ($\chi^2 = 4.11$, $p = 0.043$, $V = 0.0789$), donde las mujeres también presentan porcentajes ligeramente superiores.

En cambio, áreas como *Administrativa y financiera, Turismo, Industrial y Construcción sostenible* no mostraron asociaciones significativas ($p > 0.05$), con valores de V de Cramer inferiores a 0.1, lo que sugiere una distribución más equitativa entre hombres y mujeres en estas elecciones.

La Tabla 8 incluye datos de la asociación entre el género y las motivaciones personales que influyen en la elección del bachillerato técnico.

Tabla 8

Asociación entre motivaciones personales y género

Motivación personal	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Intereses personales	1.26	.267	0.0437	267	40.39	273	41.3
Opinión de los padres o tutores	0.257	.612	0.0197	67	10.14	66	9.98
Oportunidades laborales futuras	0.225	.635	0.0185	200	30.26	207	31.32
Calidad del programa educativo	0.269	.0604	0.0202	100	15.13	113	17.1
Disponibilidad de laboratorios o talleres	0.0119	.913	0.00424	87	13.16	94	14.22
Proximidad a la residencia	1.46	0.227	0.0470	10	1.51	17	2.57

Nota: * $p < 0.05$.

Fuente: elaboración propia

En este caso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género en ninguna de las categorías evaluadas. Las pruebas de chi-cuadrado presentan p -valores

superiores a .05 en todos los casos, y los valores de V de Cramer se sitúan por debajo de 0.10, lo que indica una fuerza de asociación muy débil o nula entre el género y las motivaciones reportadas. Tanto mujeres como hombres muestran porcentajes similares en cada una de ellas.

La Tabla 9 expone la asociación entre las motivaciones escolares que influyen en la elección del bachillerato técnico y el género del estudiantado.

Tabla 9

Asociación entre motivaciones escolares y género

Motivación escolar	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Tener mejores opciones laborales	2.41	0.121	0.0603	101	15.28	89	13.46
Obtener habilidades prácticas para el trabajo	4.00	0.046*	0.0778	131	19.82	166	25.11
Continuar estudios universitarios en un área técnica	0.443	0,506	0.0259	88	13.31	86	13.01

Nota: * $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Los datos muestran que no hay grandes diferencias en motivaciones escolares entre géneros. En la mayoría de los casos, tanto hombres como mujeres expresan intereses similares respecto a sus elecciones vocacionales. La motivación de *tener mejores opciones laborales* es mencionada por un porcentaje muy parecido de mujeres (15.28%) y hombres (13.46%), y la intención de *continuar estudios universitarios* en un área técnica también se distribuye de forma casi idéntica entre ambos grupos (13.31% mujeres y 13.01% hombres). En ambos casos, los valores de chi-cuadrado y los p -valores indican que no hay una asociación estadísticamente significativa entre el género y estas motivaciones.

Sin embargo, hay una excepción relevante: la motivación de obtener habilidades prácticas para el trabajo muestra una diferencia significativa entre géneros. La mencionan un mayor porcentaje de hombres (25.11%) que de mujeres (19.82%). El valor V de Cramer (0.0778)

sugiere que la fuerza de la asociación es débil. Esto implica que, aunque el género influye ligeramente en esta motivación específica, la diferencia no es muy marcada.

La Tabla 10 muestra la asociación entre las motivaciones contextuales evaluadas y el género del estudiantado al momento de elegir el bachillerato técnico.

Tabla 10

Asociación entre motivaciones contextuales y género

Motivación contextual	χ^2	p-valor	V de Cramer	Mujeres		Hombres	
				fr.	%	fr.	%
Mayor enfoque práctico	0.411	0.521	0.0249	131	19.82	148	22.39
Actualización de equipos y tecnología	0.0624	0.803	0.00971	133	20.12	145	21.94
Mayor vinculación con empresas locales	2.06	0.151	0.0559	54	8.17	44	6.66

Nota: * $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Los valores chi-cuadrado y los p -valores calculados indican que no hay asociación estadísticamente significativa entre el género y las motivaciones contextuales por las que se preguntó a los estudiantes, lo que indica que no hay diferencias significativas entre mujeres y hombres en cuanto a estas preferencias, y los porcentajes de respuesta son muy similares entre géneros. Además, los valores de V de Cramer en todos los casos fueron muy bajos (todos por debajo de 0.06), lo que indica que, incluso si hubiera alguna diferencia, la fuerza de la asociación sería débil. Esto sugiere que las motivaciones contextuales analizadas no están influenciadas de manera relevante por el género, y que hombres y mujeres valoran de forma similar estos aspectos del entorno educativo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación nos propusimos conocer cuáles eran las materias escolares de afinidad, la figura profesional y las motivaciones personales, escolares y contextuales más valoradas por el alumnado en su elección de la figura del BT-AFDR, en general y teniendo en cuenta el género y la procedencia geográfica (cantón). Los resultados totales respecto de materias de afinidad indican que Educación Física, Ciencias Naturales y Arte ocupan los primeros lugares, mientras que Informática se posiciona con la valoración más

baja, en línea con los obtenidos por autores como Lerette et al. (2024). Esta inclinación hacia lo práctico y lo expresivo coincide también con lo descrito por Mosquera et al. (2025), quienes destacan la influencia docente en la transmisión de hábitos vinculados al deporte y la salud (González Bernal, 2022).

Por género, las diferencias aparecieron en materias prácticas y figuras profesionales, no en motivaciones: los hombres se inclinaron por Educación Física e Informática, y las mujeres por Arte; en perfiles, ellos por Deportes y Tecnologías y ellas por Salud y servicio y Diseño (Chihuailaf-Vera et al., 2024; Scharagrodsky, 2002). Estos patrones confirman la persistencia de estereotipos de género en la orientación vocacional, si bien Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Matemáticas se mantuvieron más neutrales (Sánchez y Verdugo, 2024; Albarrán y Díaz, 2021; Mosquera et al., 2025).

Hombres y mujeres sitúan el interés individual como principal motor de elección, seguido de las oportunidades laborales y, en menor medida, la calidad del programa (Álvarez Aguilar et al., 2022; Mero y Acosta, 2021). En el plano contextual, alrededor de la mitad valora el enfoque práctico y la actualización tecnológica, sin diferencias por género, mientras que la vinculación con empresas locales apenas alcanza un tercio de las menciones (Cádiz Chacón et al., 2021). En conjunto, los hallazgos refuerzan el peso de la motivación intrínseca y la primacía de los aspectos técnico-prácticos frente a las conexiones externas con el sector productivo (Flores y Cortés, 2022).

Los resultados destacan la importancia del profesorado como agente de orientación vocacional. Estudios en la provincia de Imbabura (Caballero-García et al., 2024; Salazar et al., 2025) evidencian altos niveles de resiliencia docente, especialmente en autoeficacia y control bajo presión (Vera-García y Gambarte, 2019; Gómez y Cavaco, 2016). Cuando esta resiliencia se combina con la práctica deportiva, se convierte en un recurso pedagógico (Muñoz et al., 2024). que inspira a los estudiantes y favorece elecciones menos condicionadas por estereotipos (Rodríguez et al., 2017; Andrade-Gómez, 2022; Marchena et al., 2015).

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra el hecho de haberse desarrollado únicamente en dos cantones de la provincia de Imbabura, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos (Arias y Covinos, 2021). Asimismo, al sustentarse en cuestionarios autoinformados, no puede descartarse la presencia de sesgos en las respuestas del estudiantado. Futuras investigaciones deberían ampliarse a otras

provincias e incorporar metodologías cualitativas que permitan explorar más a fondo las motivaciones y percepciones del alumnado (Molano, 2021). Asimismo, se recomienda fortalecer programas de acompañamiento docente orientados a la resiliencia y la equidad (Barrera et al., 2024), en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Los hallazgos del presente estudio ponen de relieve la necesidad de implementar estrategias educativas y de orientación vocacional que promuevan la equidad de género (Mosquera et al., 2024), incentiven al alumnado a explorar todas las áreas incluidas aquellas tradicionalmente infrarrepresentadas y fortalezcan un currículo técnico con un marcado componente práctico y tecnológico (Proaño-Real et al., 2024). De esta forma, se busca que las decisiones vocacionales se construyan de manera informada y libres de estereotipos (Forján y Morelato, 2018).

En coherencia con ello, los resultados sugieren que las políticas educativas y vocacionales deben orientarse hacia propuestas más inclusivas y contextualizadas (Lema et al., 2024), articuladas con las oportunidades productivas propias de la provincia. De este modo, se garantiza que la formación técnica responda no solo a intereses individuales, sino también a las demandas del entorno social y económico (Santana-Castillo et al., 2025).

En cuanto a las motivaciones escolares, se constató que estas son mayoritariamente compartidas entre géneros (Prieto et al., 2023). La única diferencia, aunque débil, radica en que los hombres mencionan con mayor frecuencia el interés por adquirir habilidades prácticas (Morrone et al., 2023). Sin embargo, motivos como la mejora de las opciones laborales y la posibilidad de continuar estudios técnicos se distribuyen de manera equitativa (Cando et al., 2024). Esto sugiere que la elección del bachillerato técnico responde más a intereses comunes que a diferencias de género, un patrón que coincide con lo planteado por Plaza et al. (2025) y que refuerza la importancia atribuida a la preparación aplicada para el mundo laboral.

El estudiantado valora más los aprendizajes técnicos y prácticos que los teóricos (Meza et al., 2024), lo que exige reforzar la conexión escuela–sector productivo mediante más prácticas y mejores opciones de empleabilidad (Escobar, 2025; Valdebenito-Infante, 2025). En este marco, el (BT-AFDR) integra movimiento, cooperación, liderazgo y vínculos sociales, conectando emocionalmente con estudiantes de perfil vocacional

definido (Galeano-Terán, 2024) y consolidando una propuesta pedagógica de alto potencial formativo y contextualizado (Mujica y Jiménez, 2021).

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Ministerio de Educación del Ecuador, a la red de Bachilleratos Técnicos y al departamento de Apoyo, seguimiento y Regulación Educativa del distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo Educación, así como a la Universidad Camilo José Cela por su apoyo en el desarrollo de esta investigación.

7. REFERENCIAS

- Acevedo, V.E., y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 10(1), 301-319. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982018>
- Aguaded, M.C., y Almeida, N.A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167–180. <http://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Álvarez Aguilar, N.T., Habib-Mireles, L., y García Ancira, C. (2022). Percepciones de género de mujeres y hombres de carreras de ingeniería. Similitudes y diferencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 10-19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000500010&script=sci_arttext&tlng=en
- Albarrán, F.A., y Díaz, C.H. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 25(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942021000300013&script=sci_arttext
- Altamirano, L.G. (2020). La resiliencia escolar como herramienta para la orientación educativa. *Memoria Universitaria*, 1(1). <http://revistas.uaz.edu.mx/index.php/MemUni/article/view/777>
- Arias, J.L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques consulting EIRL. Perú
- Ávila, B.Y., Carbonell, C.E., y Salas, R.M. (2021). Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(12), 467-480. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576868967022>
- Barrera, E.A., Galarza, T.M., y Herrera, Y.E. (2024). Desarrollo de la Competencia Socioemocional: Estrategias para Fortalecer la Resiliencia en el aula. *MENTOR*:

- Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 811-824.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9721032>
- Blasco, V.R., y Abad, F.M. (2024). Revisión sistemática sobre la relación resiliencia- rendimiento académico del alumnado en educación obligatoria: análisis de evaluaciones a gran escala. *Aula abierta*, 53(1), 37-45.
<http://doi.org/10.17811/rifie.20419>
- Borzani, S.G., Manassero-Mas, M.A., Alonso, Á.A., y Gómez, M.E. (2024). Ciencia Escolar y Afinidades Científico-Tecnológicas: Tres Perfiles del Estudiantado de Enseñanza Media Superior de Uruguay. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9334-9358. http://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13079
- Caballero García, P.A., Constante Amores, I. A., y Galeano Terán, A. S. (2024). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 167–183. <https://doi.org/10.6018/reifop.575951>
- Cachón, J. (2021). *Compromiso con la carrera docente, frustración de las necesidades psicológicas y resiliencia personal del futuro profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España]. <http://hdl.handle.net/10481/72065>
- Chalarca, G.I., y González, G.C. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 17(1), 69-89.
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/index>
- Cádiz Chacón, P., Barrio Mateu, L.A., León Valladares, D., Hernández Sánchez, Á., Milla Palma, M., y Sotomayor Fernández, M. (2021). Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41. <https://openurl.ebsco.com/>
- Cando, T.I., Ortega, W.M., Arteaga, M.E., y Cruz, W.I. (2024). Análisis y perspectivas de la equidad de género en el acceso a la educación técnica. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 22-42.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6921>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. LEA.
- Contreras, T.S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. <http://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Chihuailaf-Vera, M.L., Ferro, E.F., Cid, F.M., y Jiménez, R.G. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile (Gender stereotypes in the practice of physical exercise and sport in university students of Physical Education Pedagogy in Chile). *Retos*, 55, 1-10.
<https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/101489>
- Escobar, A.O. (2025). El sistema educativo ecuatoriano. *Sapiens in Education*, 2(3), 1-20. <https://doi.org/10.71068/1hzj3x24>

- Espinosa, M.Z. (2023). Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 14. <http://orcid.org/0000-0001-9930-9005>
- Forján, R., y Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 277-296. <http://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>
- Flores, M.M., y Cortés, M.L. (2022). Resiliencia: Factores Predictores en Adolescentes. *Acta de investigación psicológica*, 12(3), 115-128. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.3.467>
- Galeano-Terán, A.S. (2024). Innovación educativa: Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador. En M. Valero Redondo, C. Méndez Domínguez y M. Díaz Rodríguez (Coords.), *Nuevos avances en educación: metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física* (cap. 51, pp. 912–926). Editorial Dykinson, S.L.
- Gómez, M.C., y Cavaco, N.A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, 28, 167-180. <http://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- González Bernal, S. (2022). *Influencia de la docencia en la educación física y en los hábitos saludables*. [Tesis Doctoral, Universidad de Burgos]. España <https://riubu.ubu.es/handle/10259/7842>
- Hernández, A.I., Lirola, M.J., y Prados, M.E. (2024). Construir conocimiento compartido en la formación inicial del alumnado. Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Físico-Recreativa con personas de diversidad funcional. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 69-81. <http://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9706>
- Izidoro, C. (2024). Potenciando la práctica deportiva a través de la formación docente y metodologías activas. *Sapiens EduTech Journal*, 2(1), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10291861>
- Jemini Gashi, L., Bërxulli, D., Konjufca, J., y Cakolli, L. (2023). Effectiveness of career guidance workshops on the career self-efficacy, outcome expectations, and career goals of adolescents: An intervention study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2281421>
- Jiménez, A.M., Fajardo, C.F., y Jurado, Y. (2024). Perspectivas del cuerpo y la motricidad desde los planes curriculares de Educación Física y las concepciones de los docentes del área. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 52. <http://doi.org/10.47197/retos.v52.98509>
- Korpershoek, H., Canrinus, E.T., Fokkens-Bruinsma, M., y de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>

- Larrondo, M. (2025). ¿El “adoctrinamiento” como problema educativo? Escuela secundaria y nuevas derechas en Argentina. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 349-356. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8738638>
- Lema, E.G., Vallejo, V.M., Betancourt, G.P., y Rivera, J.A. (2024). Tendencias en Educación Inclusiva: Implementación de Evaluaciones Contextualizadas para Promover la Equidad y la Diversidad. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 5(9), 117-124. <https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.014>
- Logroño, L.E., Tulcanazo, M.G., Cacoango, W.I., y Maliza, W.I. (2025). Estrategia neurodidáctica y su impacto en las competencias de Emprendimiento y Gestión de los estudiantes de tercero de bachillerato técnico. *MQRInvestigar*, 9(2), 606-626. <http://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e606>
- Lombarte, S.V., Serrano, M.V., y López, R.C. (2020). Influencia de la actividad física y práctica deportiva en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 95-100. <http://doi.org/10.6018/sportk.454231>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2024). *Pedagogía de la infancia y la adolescencia* (1.ª ed.). Dykinson. <http://doi.org/10.14679/3342>
- Mercado, J.D., Muñoz, J.M., Apaza, E.C., y Cataño, C.R. (2022). La Resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Desafíos*, 13(1), 37-45. <http://orcid.org/0000-0001-7843-0754>
- Mero, Y.E., y Acosta, J.M. (2021). Aspectos estratégicos para favorecer la actitud emprendedora en los estudiantes de tercer año de Bachillerato Técnico Agropecuario. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 85-98. <http://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2593>
- Meza, F.J., Villegas, C.L., Oca Celerio, R.A., y Pérez, O.M. (2024). Resolución de problemas en el equilibrio de la relación teoría-práctica y su impacto en el aprendizaje de bachillerato Técnico Informática. *Maestro y Sociedad*, 21(3), 1126-1140. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6480>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025a). *Currículo de la figura profesional en Actividad Física, Deportes y Recreación del Bachillerato Técnico*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025b). *Equivalencia de las figuras profesionales vigentes con la nueva oferta formativa de Bachillerato Técnico*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025c, 22 de abril). *Estructura de equivalencias y organización curricular del Bachillerato Técnico*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025d, 23 de abril). *Instructivo para la implementación de ofertas del Bachillerato Técnico* (Versión final, 23 de abril de 2025). <https://educacion.gob.ec>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025e). *Modelo de pertinencia territorial de la oferta de Bachillerato Técnica*. <https://educacion.gob.ec>
- Molano, M.M., Estupiñán, A.M., y Pulido, M.A. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Revista Semillas del Saber*, 1(1), 18-27. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314>
- Molina, E.C. (2021). Docentes resilientes. Elementos centrales en el programa universitario de tutoría. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (12), 28. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103324>
- Morrone, C., De Grandis, C., Della Pittima, L., Ceberio, M.R., y Elgier, A. (2023). Habilidades Sociales y Autoconcepto en adolescentes que realizan y no actividad física. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 8(1), 54-66. <https://revistaconciencia.edu.pe/ojs/>
- Mosquera, C.E., Rodríguez, J.F., Cabrera, S.A., y Borja, W.E. (2025). Pedagogías críticas: una propuesta alternativa para la transformación de la escuela en Colombia en el siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 20(1), 1-27. <http://doi.org/10.15359/rep.20-1.4>
- Mosquera, J.M., Mosquera, G.A., Castellanos, O.A., y Villavicencio, P.M. (2024). Estrategia educativa para la orientación vocacional hacia el estudio de figuras profesionales del bachillerato técnico. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), 1160-1182. <https://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/425>
- Mujica, F.N., y Jiménez A.C. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 556-564. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607137>
- Muñoz, C.R., Gutiérrez, S.U., Cos, I.L., Cos, G.L., y Galarraga, S.A. (2024). Educación física emocional: incidencia de un programa sobre el bienestar subjetivo de alumnado universitario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (61), 685-694. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9773881>
- Oliva, Z.A. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista Sawi*, 1(01). <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260>
- Olmo, M., Farias, I.M., y Domingo, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, (18), 69-90. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>
- Orozco, C.A., Osorio, E.P., Lugo, J.M., y Sánchez, I.H. (2024). Instrumento innovador para la Orientación Vocacional: Cuestionario de Habilidades enfocado a las Inteligencias Múltiples. *Revista de ciencias sociales*, 30(3), 158-172. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9800764>

- Plaza, Á.J., Moyano, A.C., y Delgado, M.S. (2025). Inserción Laboral de los Graduados Bachilleres Técnicos en Contabilidad, una Mirada Crítica Propositiva. *Journal of Science and Research*, 10(1), 1-15. <http://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3313>
- Pino, T., Cavieres, E., y Muñoz, J.A. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 24-41. <http://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.337>
- Proaño-Real, E.S., Morán-Vélez, F F., Samaniego-Loza, F.J., y Orquera-Arguero, P.S. (2024). Diseño curricular centrado en competencias y habilidades prácticas en la formación técnica y tecnológica. *Portal de la Ciencia*, 5(2), 236-253. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i2.483>
- Prieto, J.L., Rodríguez, B.R., Palacio, E.S., y Duarte, M.M. (2023). Percepciones de los estudiantes sobre la educación física en el programa It Grows: actividad física, deporte e igualdad de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 598-609. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8846231>
- Ramírez, F.M. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <http://doi.org/10.59654/r0hsn429>
- Ramirez, D., y Alvarez, C. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, (23), 29- <http://doi.org/31.10.59427/reli/2023/v23cs.2930-2938>
- Romero Barquero, C.E. (2015). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 98–103. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428019.pdf>
- Rondoy, F.D., Mancheno, P.K., Torres, J.A., y González, A.L. (2025). Estrategias efectivas para el liderazgo docente. *Revista Imaginario Social*, 8(1). <http://doi.org/10.59155/is.v8i1.263>
- Salas, R.S., Díaz, L., y Pérez, G. (2014). Evaluación y certificación de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud en Cuba. *Educación Médica Superior*, 28(1), 50-64. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864->
- Sánchez Ortega, A.M., y Ortín Montero, F.J. (2021). Relación entre resiliencia y rendimiento en deportistas: Revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6(2), e16, 1–11. <https://www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org/art/rpadef2021a16>
- Sánchez, Y., y Verdugo, L. (2024). Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar en la toma de decisiones en educación secundaria, bachillerato o formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 63-81. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/40759>

- Santana-Castillo, Y., y Jiménez-Gómez, Y. (2025). Evaluación integral de habilidades comunicativas: un enfoque innovador en la educación técnica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 6-13. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/214>
- Soroa, M., Aizpurua, A., y Lameirinhas, J. (2023). Resiliencia del alumnado de formación profesional: relación con el apoyo del profesorado, el apoyo social percibido y el autoconcepto. *Escritos de Psicología (Internet)*, 16(2), 123-131. <http://dx.doi.org/10.24310/escpsi.16.2.2023.16322>
- Scharagrodsky, P.A. (2002). En la Educación Física queda mucho " género" por cortar. *Educación física y ciencia*, 6, 103-127. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11770>
- Tamargo, L.Á., Agudo, S., y Fombona, J. (2022). Intereses STEM/STEAM del alumnado de Secundaria de zona rural y de zona urbana en España. *Educação e pesquisa*, 48, 40-90. <http://www.scielo.br/j/ep/a/9jfcRTpm4pMbnDPqxR5yDsK/?lang=es>
- Torres, E.F. (2025). Vocación a la Docencia: Su Relación con la Regulación Emocional y la Resiliencia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 24(54), 233-249. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2953>
- Torres, S., Valverde, T., y García, C.S. (2022). Los patios divertidos en Secundaria y Técnico en Animación de Actividades Físicas y Deportivas: una experiencia a través del Aprendizaje Servicio. *Aula abierta*, 51(1), 37-44. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8378189>
- Varela, R.N. (2022). Un acercamiento al constructo "identidad resiliente docente". *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (84), 523-538. <http://orcid.org/0000-0001-6652-5051>
- Valdebenito-Infante, M.J. (2025). Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (81), 51-70. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-12492025000100051
- Vera-García, I.V., y Gambarte, M.I. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.
- WMADH. World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human subjects (Octubre, 2018). *International Journal of Medical and Surgical Sciences* 1(4), 339-346, <http://dx.doi.org/10.32457/ijmss.2014.042>
- Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G., y Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development: A literature review. *Educational Psychology Review*, 31, 35–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Villalobos, P., Barría, P., y Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131-143. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>

IV. PARTE FINAL

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente apartado tiene como finalidad integrar, interpretar y contrastar de manera sintética y críticamente los principales hallazgos derivados de las cinco aportaciones que conforman esta tesis doctoral por compendio, con el propósito de dar respuesta a los objetivos e hipótesis de la investigación.

La discusión se orienta a interpretar dichos hallazgos a la luz del marco teórico y de la evidencia científica previa, estableciendo convergencias, divergencias y aportes específicos de cada publicación.

Las conclusiones pretenden sintetizar los hallazgos más relevantes y originales de la investigación, ofreciendo una interpretación global que da respuesta a los objetivos e hipótesis planteados.

Ambos apartados sirven de preámbulo a la reflexión sobre implicaciones prácticas, limitaciones y líneas de investigación futura.

7.1. Discusión

7.1.1. Aportación 1

En la aportación 1, los datos muestran que la práctica deportiva del profesorado de ESO y Bachillerato de Imbabura es alta. Este hallazgo contrasta con dos marcos de referencia relevantes: por un lado, con las bajas expectativas sobre la práctica deportiva escolar reportadas en el contexto educativo por Villafuerte et al. (2019); por otro, con el carácter mayoritariamente sedentario de la población ecuatoriana observado en la encuesta nacional de hábitos deportivos (Ministerio del Deporte del Ecuador, 2012). En conjunto, este desajuste sugiere que el profesorado -especialmente el de Educación Física- podría estar actuando como un núcleo de comportamiento saludable incluso en un entorno social menos activo, lo que refuerza su potencial como agentes de cambio.

Ahora bien, esta fortaleza individual no siempre se traduce en una implementación sistemática y suficiente en los centros. Tal como señalan Rodríguez-Torres et al. (2017), la educación física escolar es heterogénea y no cubre las necesidades reales, de modo que el hábito docente de práctica no garantiza, por sí mismo, un impacto estructural sin políticas y recursos. En esta línea, Martínez-Benítez (2018) recuerda el rol fundamental del profesorado de Educación Física en la creación de hábitos físico-deportivos, y

Dramisino (2007) sugiere que la práctica docente activa mejora la relación pedagógica y abre vías hacia la resiliencia. Nuestros resultados reafirman la necesidad de un cambio sistémico en Ecuador que capitalice este capital humano.

Por otro lado, la resiliencia del profesorado de secundaria de Imbabura también es alta, y predominan la autoeficacia y la tenacidad. Este patrón es congruente con evidencia reciente en profesorado latinoamericano (Andrade-Gómez, 2022), y es coherente con las demandas de una profesión intensiva en toma de decisiones, gestión del estrés y creatividad adaptativa (Uriarte-Arciniega, 2006). Además, se alinea con otras referencias como las de Vera-García y Gambarte (2019b) que asocian la resiliencia docente con la calidad educativa, la inclusión y el desarrollo de recursos personales clave (autoestima, asertividad, flexibilidad de pensamiento, autocontrol, autoeficacia). En nuestra muestra, el énfasis en la autoeficacia/tenacidad apunta a docentes competentes, seguros y dispuestos a asumir retos, lo que tiene un valor estratégico para escenarios de diversidad y vulnerabilidad.

Unido a esto, el 97% del profesorado valora la resiliencia como importante en clase. Esta cifra es muy alta y consistente con modelos que vinculan la resiliencia con la gestión del estrés académico, la adaptación a presiones sociales y el bienestar escolar, en línea con Vera-García y Gambarte (2019b). Además, guarda relación con la literatura que entiende la resiliencia como facilitadora de inclusión educativa (Santana, 2019), promotora de logros y clima positivo (Crespo-Martín, 2015), protección de la salud (Caro-Alonso y Rodríguez-Martín, 2018), competencias de aprendizaje (Felix et al., 2021) y funcionamiento adaptativo en contextos adversos (Zubizarreta et al., 2023).

El predominio de la aceptación positiva de los cambios sitúa a nuestra muestra en una posición adaptativa clave descrita por Forés et al. (2012) -reconocer y asumir la variabilidad como parte natural de la vida-. Que la espiritualidad resulte la dimensión menos trabajada coincide con valoraciones previas que priorizan control bajo presión y herramientas de afrontamiento más instrumentales (Marchena et al., 2015). Sin embargo, cabe recordar que espiritualidad, redes de apoyo y optimismo pueden actuar como factores protectores en crisis (Crespo-Fernández y Rivera-García, 2012), por lo que una intervención integral que también fortalezca estas dimensiones podría ampliar el repertorio de recursos resilientes del profesorado.

Aunque en nuestra muestra la relación entre práctica deportiva y la resiliencia no fue estadísticamente significativa, nuestro resultado sigue siendo pedagógicamente útil. la

literatura sigue apuntando a beneficios indirectos: la actividad física reduce estrés laboral, mejora el estado de ánimo y promueve bienestar docente, lo que fortalece la resiliencia durante la enseñanza (Vera-García y Gambarte, 2019b). Una explicación plausible es que la variabilidad interindividual (p. ej., tipos de actividad, intensidad, motivaciones, condiciones laborales) amortigüe asociaciones directas; aquí, estudios longitudinales o intervenciones controladas podrían revelar efectos diferidos o moderados por variables contextuales.

En cuanto a las diferencias de género, nuestros resultados mostraron mayor resiliencia media en hombres (tamaño de efecto pequeño), lo que encaja con la idea de que el género puede modular la resiliencia (Fontaines y Urdanta, 2009), pero no coincide con hallazgos que reportan mayor resiliencia en mujeres (Tacca-Huamán y Tacca-Huamán, 2019; Vera-García y Gambarte, 2019a). Este desacuerdo invita a explorar por sectores profesionales y contextos (p. ej., condiciones de trabajo, apoyo institucional, tipos de contrato, doble jornada, distribución de materias o tutorías), ya que los patrones de género pueden reconfigurarse según el entorno.

En práctica deportiva, se confirma la ventaja de los hombres, coherente con persistentes desigualdades en Ecuador (INEC, 2009; Ministerio del Deporte del Ecuador, 2012; Martínez-Benítez, 2018; Martínez-Benítez y Sauleda, 2019). La literatura documenta sexismo en la educación física escolar y el papel del deporte como refuerzo de esa discriminación (Rodríguez-Torres et al., 2017). De ahí la pertinencia de prácticas inclusivas alineadas con la Agenda 2030 (ONU, 2015) y marcos normativos que exigen igualdad de oportunidades y trato en educación, empleo y ocupación (Rodríguez-Torres et al., 2017). En términos más amplios, la igualdad aparece como factor de cohesión social (Rebollo et al., 2012) y su avance se asocia a menores estereotipos de género en la práctica deportiva (Dosal et al., 2017).

7.1.2. Aportación 2

En la aportación 2, el liderazgo transformacional se erige como el estilo más representativo entre el profesorado de secundaria de Imbabura. Este resultado converge con la literatura que lo recomienda como palanca de transformación educativa (Romero, 2016) y con hallazgos previos que sitúan este estilo como predominante en docentes de secundaria (Díaz, 2020; García et al., 2017). Además, la mayor autopercepción de carisma inspiracional respecto a la estimulación intelectual perfila un transformacional orientado a la visión compartida y la motivación, más que a la activación cognitiva; un patrón

compatible con el énfasis contextual de la interrelación docente-alumno descrito para Ecuador (Mendoza y Ortiz, 2006) y con el rol del docente como constructor de metas y motivación (Díaz y Quiñones, 2018).

Cuando el estilo predominante es el transaccional, la muestra se inclina mayoritariamente por la recompensa contingente frente a la recompensa individualizada. A su vez, dentro de la categoría de liderazgo correctivo/evitador, adquiere mayor peso el estilo *laissez-faire*. Este patrón sugiere que, en ausencia de un liderazgo claramente transformacional, el profesorado tiende a apoyarse en una estructura de refuerzo basada en el reconocimiento del desempeño, lo que aporta estabilidad y funcionalidad a la práctica docente cotidiana. No obstante, la presencia significativa del estilo *laissez-faire* advierte del riesgo de prácticas pasivas y de escasa intervención pedagógica, que pueden afectar negativamente al acompañamiento del alumnado y al clima educativo. En este sentido, se hace necesaria la implementación de procesos formativos específicos en liderazgo pedagógico, orientados a minimizar dichas prácticas y a consolidar un liderazgo transformacional activo, centrado en la participación, la innovación y la transformación de las estructuras educativas, tal como proponen Abellán et al. (2022) y Rojas et al. (2020).

En cuanto al género, nuestros resultados muestran mayores percepciones de liderazgo transformacional y correctivo/evitador en hombres, mientras que las mujeres se autoevalúan con mayor tendencia transaccional. Estos hallazgos coinciden con Ruiz (2016) y son compatibles con la idea de que las mujeres despliegan un estilo propio con mayor orientación a procesos relacionales y transaccionales (Cuadrado y Molero, 2002). Aunque la literatura internacional reporta patrones diversos, en tu contexto esta distribución invita a profundizar en cómo las condiciones de trabajo y las expectativas de rol afectan diferencialmente la expresión del liderazgo docente.

Por distritos geográficos, el patrón transformacional es más acusado en Ibarra-Pimampiro-Urcuquí, seguido de Antonio Ante-Otavalo y Cotacachi, donde se demanda mayor fortalecimiento del liderazgo transformador. Este gradiente territorial es relevante para políticas focalizadas que busquen equilibrar oportunidades de calidad educativa y liderazgo pedagógico en el territorio, coherentes con la necesidad de sistemas escolares participativos e innovadores (Abellán et al., 2022; Mendoza y Ortiz, 2006).

Respecto de la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado y su vínculo con el liderazgo, el 76% de los docentes declara practicar deporte, cifra muy cercana al 79,8%

reportado por Rosales et al. (2017). Este dato es especialmente valioso porque la actividad físico-deportiva se asocia con bienestar docente y con mayor capacidad de motivar al alumnado hacia el ejercicio (Rodríguez, 2010). En nuestra muestra, los docentes más activos físicamente muestran mayor potencial para el liderazgo transformacional -en particular en estimulación intelectual, además de carisma inspiracional e influencia idealizada-, lo que refuerza la tesis de que el deporte puede facilitar competencias de liderazgo en docentes y estudiantes, tal como reconocen investigaciones previas (Contreras, 2016; Cortez y Spooner, 2016; Freire et al., 2023; Muñoz, 2020; Olmedo et al., 2023; Torralba, 2022).

En el plano sistémico, el liderazgo transformacional se alinea con el mejoramiento de capacidades docentes y estudiantiles y con la eficiencia y la equidad del sistema educativo, metas estratégicas para el desarrollo social (Bolívar, 2010). En coherencia con ello, proponemos la integración de deportes con significado cultural, como el ecuavóley, que agregarían valor identitario y comunitario, y ayudarían a potenciar el compromiso, el sentido de pertenencia y la sostenibilidad de las prácticas de liderazgo en los centros.

7.1.3. Aportación 3

Los resultados de la aportación 3 evidencian que el profesorado de secundaria de Imbabura mantiene hábitos regulares de actividad física, fundamentalmente asociados a actividades cotidianas, mientras que la práctica deportiva estructurada es menos frecuente. Este patrón coincide con informes regionales y supranacionales, que señalan una mayor prevalencia de actividad física diaria frente al deporte reglado (INEGI, 2023; Comisión Europea, 2023), así como con estudios realizados en contextos rurales o mixtos, donde predomina la actividad de baja intensidad sobre el deporte competitivo (Caballero-García et al., 2023; González-Melero et al., 2023). En este sentido, la frecuencia semanal emerge como el elemento más relevante, reforzando la idea de que la regularidad constituye un factor clave para el bienestar y el ajuste psicosocial (Guerrero et al., 2024).

En términos de resiliencia, el profesorado presenta niveles elevados, especialmente en las dimensiones de autoeficacia, tenacidad y control bajo presión, en consonancia con estudios previos en contextos educativos exigentes (Gutiérrez Caballero, 2020) y con la resiliencia adaptativa basada en la aceptación del cambio y la búsqueda activa de soluciones (Granados y Cuéllar, 2018). La espiritualidad aparece como la dimensión menos desarrollada, replicando un patrón ya descrito en la literatura, donde la resiliencia

docente se apoya principalmente en componentes pragmáticos y relacionales más que en los trascendentales (Sanabrias y Zafra, 2023; Vera y Gabari, 2019).

En cuanto al liderazgo, predomina claramente el estilo transformacional, asociado a la inspiración, la innovación pedagógica y el fomento del pensamiento crítico, en línea con lo señalado por Hadijah (2024). Asimismo, los altos niveles de liderazgo ejercido reflejan su aplicación efectiva en la gestión del aula y en la toma de decisiones colectivas (Moreno-Casado et al., 2021). El liderazgo transaccional presenta valores intermedios, indicando un uso funcional de la supervisión y el refuerzo normativo (Sadhan y Khare, 2022), mientras que el liderazgo correctivo/evitativo es el menos representado, lo que constituye un indicador favorable para el clima escolar y la motivación docente (Bwambale et al., 2024; Kamal et al., 2024).

El análisis predictivo confirma que las horas semanales de actividad física son el principal predictor tanto de la resiliencia como del liderazgo, seguidas por la práctica del ecuavóley y la frecuencia semanal. Estos resultados coinciden con investigaciones que subrayan el papel de la práctica física regular en el fortalecimiento de la autoeficacia, la tenacidad y el control emocional (Sanabrias y Zafra, 2023), y matizan que una carga excesiva sin adecuada autorregulación puede derivar en agotamiento (Caballero-García et al., 2023). En liderazgo, la evidencia refuerza que la regularidad y el tiempo de práctica, más que la disciplina concreta, se asocian a un liderazgo efectivo y transformacional, favoreciendo la toma de decisiones, la cohesión del equipo docente y el clima institucional (Belando et al., 2012; Granados y Cuéllar, 2018; Guerrero et al., 2024).

Finalmente, los perfiles más resilientes y con mayor liderazgo se caracterizan por una práctica física frecuente, equilibrada y sostenida, que integra el ecuavóley como deporte tradicional. Este patrón respalda la importancia del equilibrio entre carga, frecuencia y motivación intrínseca (Gutiérrez Caballero, 2020; Melguizo et al., 2022) y refuerza la idea de que un estilo de vida activo, culturalmente integrado, potencia el liderazgo transformacional y la construcción de entornos colaborativos (Freire et al., 2023; Torralba, 2022).

En conjunto, los resultados consolidan la evidencia de que la actividad físico-deportiva regular, especialmente cuando incorpora prácticas culturalmente significativas, contribuye de manera sustantiva al bienestar, la resiliencia emocional y el liderazgo pedagógico del profesorado.

7.1.4. Aportación 4

Los resultados del estudio evidencian un interés significativo y consistente por parte de estudiantes y padres de familia hacia el BT-AFDR. De manera concreta, el respaldo del 20,8% de los padres de familia y la intención manifiesta del 19,6% de los estudiantes de continuar su formación en esta modalidad técnica confirman la pertinencia y relevancia de esta oferta educativa en el contexto actual. Estos hallazgos se alinean con los planteamientos de autores como Jemini Gashi et al. (2023) y Mero y Acosta (2021), quienes subrayan la necesidad de diversificar la oferta educativa y de vincular la formación escolar con intereses vocacionales y campos profesionales emergentes, como el deportivo y recreativo.

No obstante, el estudio también pone de manifiesto una brecha estructural en el sistema educativo ecuatoriano, caracterizada por la insuficiente oferta de bachilleratos técnicos vinculados al deporte. Esta situación contrasta con la demanda identificada y refuerza, en consonancia con los autores revisados, la idea de que la falta de opciones técnicas especializadas puede limitar el desarrollo de trayectorias formativas acordes con las aspiraciones del estudiantado. En este sentido, la posible implementación del primer Bachillerato Técnico en Deportes en la provincia de Imbabura representa una oportunidad estratégica para responder a una necesidad educativa real y contextualizada.

Asimismo, los resultados sugieren que tanto padres como estudiantes reconocen el valor de una formación técnica con énfasis práctico, orientada al desarrollo de competencias específicas en el ámbito deportivo y recreativo. Esta percepción coincide con los enfoques de los autores citados, quienes destacan que la educación técnica fortalece la empleabilidad, la motivación académica y la proyección profesional temprana. La demanda detectada por estudiantes y padres interesados refuerza la viabilidad social y educativa del programa y confirma que no se trata de un interés aislado, sino de una tendencia coherente con las transformaciones actuales del sistema educativo.

En conjunto, los hallazgos defienden la educación técnica como una vía legítima y necesaria para responder a las expectativas de los estudiantes, fortalecer la permanencia escolar y promover una formación integral vinculada al contexto socioproductivo.

7.1.5. Aportación 5

El estudio confirma que las materias de mayor afinidad para el alumnado que considera la figura del BT-AFDR son Educación Física, Ciencias Naturales y Arte, mientras que

Informática obtiene la valoración más baja. Este patrón, que prioriza lo práctico, expresivo y corporal, se alinea con lo aportado por Lerette et al. (2024) y lo descrito por Mosquera et al. (2025) respecto del peso formativo de experiencias situadas que favorecen hábitos vinculados al deporte y la salud, en línea con la influencia docente señalada por González Bernal (2022).

Por género, emergen diferencias en materias prácticas y figuras profesionales, no así en motivaciones: los hombres se inclinan por Educación Física e Informática, mientras que las mujeres lo hacen por Arte; en cuanto a perfiles, ellos priorizan Deportes y Tecnologías y ellas Salud y servicio y Diseño. Estos resultados confirman la persistencia de estereotipos de género en la orientación vocacional, en consonancia con los resultados de Chihuailaf-Vera et al. (2024) y Scharagrodsky (2002). Sin embargo, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Matemáticas se mantienen más neutrales por género, en coherencia con resultados de autores como Albarrán y Díaz (2021), Mosquera et al. (2025) y Sánchez y Verdugo (2024).

En el plano motivacional, tanto hombres como mujeres sitúan el interés individual como principal motor de elección, seguido por las oportunidades laborales y, en menor medida, la calidad del programa (Álvarez Aguilar et al., 2022; Mero y Acosta, 2021). A nivel contextual, aproximadamente la mitad del alumnado valora el enfoque práctico y la actualización tecnológica, sin diferencias por género, mientras que la vinculación con empresas locales aparece en torno a un tercio de las menciones (Cádiz Chacón et al., 2021). En conjunto, los hallazgos refuerzan el peso de la motivación intrínseca y la primacía de los aspectos técnico-prácticos por encima de las conexiones externas con el sector productivo (Flores y Cortés, 2022).

Un resultado transversal es la centralidad del profesorado como agente de orientación vocacional. Estudios en Imbabura muestran altos niveles de resiliencia docente - especialmente en autoeficacia y control bajo presión- (Caballero-García et al., 2024; Salazar et al., 2025; Vera-García y Gambarte, 2019; Gómez y Cavaco, 2016). Cuando dicha resiliencia se combina con la práctica deportiva, se convierte en recurso pedagógico que inspira al estudiantado y favorece elecciones menos estereotipadas (Andrade-Gómez, 2022; Marchena et al., 2015; Muñoz et al., 2024; Rodríguez et al., 2017). Esto explica, además, la preferencia por aprendizajes técnicos y prácticos sobre los teóricos (Meza et al., 2024), así como la demanda de más prácticas y mejores opciones de empleabilidad (Escobar, 2025; Valdebenito-Infante, 2025). En este escenario, el BT-AFDR -al integrar

movimiento, cooperación, liderazgo y vínculos sociales- conecta emocionalmente con estudiantes de perfil vocacional definido (Galeano-Terán, 2024) y consolida una propuesta pedagógica contextualizada de alto potencial formativo (Mujica y Jiménez, 2021).

7.2. Conclusiones

7.2.1. Aportación 1

1. Práctica de actividad físico-deportiva docente en secundaria alta en Imbabura, desalineada con las bajas expectativas escolares (Villafuerte et al., 2019) y con el sedentarismo poblacional (Ministerio del Deporte del Ecuador, 2012). Esta brecha sugiere un potencial transformador del profesorado, especialmente el de EF (Dramisino, 2007; Martínez-Benítez, 2018), que requiere políticas y recursos para impactar a nivel institucional (Rodríguez-Torres et al., 2017).
2. Resiliencia docente del profesorado de secundaria alta, con predominio de autoeficacia y tenacidad, en línea con evidencia latinoamericana (Andrade-Gómez, 2022). Este perfil favorece soluciones creativas y afrontamiento eficaz en el aula (Uriarte-Arciniega, 2006) y sustenta una educación de calidad e inclusiva (Vera-García y Gambarte, 2019b).
3. Consenso amplio entre el profesorado de secundaria sobre la importancia de la resiliencia en clase (97%), con beneficios en estrés, adaptación y bienestar estudiantil, lo que respalda su integración curricular y formativa (Santana, 2019; Vera-García y Gambarte, 2019b; Zubizarreta et al., 2023).
4. Aceptación positiva del cambio como tipo de resiliencia predominante en el profesorado de educación secundaria, mientras que la espiritualidad queda relegada; lo que lleva a recomendar una formación integral que incluya factores protectores (Crespo-Fernández y Rivera-García, 2012; Forés et al., 2012; Marchena et al., 2015).
5. No se observa relación significativa entre práctica deportiva y resiliencia en la muestra, pero se mantienen los beneficios pedagógicos de la actividad física en estrés, ánimo y bienestar docente (Vera-García y Gambarte, 2019b) tan necesarios.
6. Diferencias de género: los hombres puntúan más alto en resiliencia, lo que discrepa con estudios que favorecen a las mujeres (Tacca-Huamán y Tacca-Huamán, 2019;

Vera-García y Gambarte, 2019a) y demanda investigación sectorial. En práctica deportiva, la ventaja masculina persiste, alineándose con desigualdades de género documentadas en Ecuador (INEC, 2009; Martínez-Benítez, 2018; Martínez-Benítez y Sauleda, 2019; Ministerio del Deporte, 2012) y con el sexismo en Educación Física escolar (Rodríguez-Torres et al., 2017).

7. Se requieren prácticas inclusivas y alineadas con la Agenda 2030 para igualdad y cohesión social (Dosal et al., 2017; ONU, 2015; Rebollo et al., 2012), aprovechando al profesorado de EF como agente ético de cambio (Martínez-Benítez, 2018) y promoviendo deportes culturalmente significativos como el ecuavóley (Rodríguez-Torres et al., 2017).

7.2.2. Aportación 2

8. El liderazgo transformacional es el estilo predominante en el profesorado de secundaria de Imbabura, en consonancia con la literatura que lo avala como vía de transformación educativa (Díaz, 2020; García et al., 2017; Romero, 2016).
9. Dentro del perfil transformacional, los docentes se autoperciben con mayor carisma inspiracional que estimulación intelectual, un patrón compatible con contextos donde la relación pedagógica y la motivación actúan como ejes de mejora (Díaz y Quiñones, 2018; Mendoza y Ortiz, 2006).
10. El estilo transaccional aparece como segunda capa (con énfasis en la recompensa contingente), mientras que el *laissez-faire* pesa más entre las opciones pasivas/evitadoras, lo que justifica intervenciones formativas que consoliden el transformacional pedagógico (Abellán et al., 2022; Rojas et al., 2020).
11. Se observan diferencias por género: los hombres reportan mayor estilo transformacional y correctivo/evitador, y las mujeres mayor estilo transaccional, en línea con Ruiz (2016) y con perfiles diferenciales por género (Cuadrado y Molero, 2002).
12. El predominio transformacional es más fuerte en Ibarra-Pimampiro-Urcuquí que en Antonio Ante-Otavalo y Cotacachi, donde conviene reforzarlo a nivel institucional.
13. La práctica deportiva docente es elevada ($\approx 76\%$), cercana a la reportada por Rosales et al. (2017), y se asocia en tu muestra con mayor liderazgo transformacional (estimulación intelectual, carisma e influencia idealizada), en línea con evidencias que

relacionan actividad física y liderazgo (Contreras, 2016; Cortez y Spooner, 2016; Freire et al., 2023; Muñoz, 2020; Olmedo et al., 2023; Rodríguez, 2010; Torralba, 2022).

14. Integrar prácticas físico-deportivas con significado cultural -como el ecuavóley- puede amplificar los efectos del liderazgo transformacional, al vincular salud, identidad y compromiso comunitario.

7.2.3. Aportación 3

15. El uso de árboles de decisión permite identificar perfiles docentes diferenciados por niveles de resiliencia y liderazgo a partir de los hábitos de actividad física y deportiva, incluyendo la práctica del ecuavóley, en el contexto de la educación secundaria de Imbabura (Ecuador).
16. Las horas semanales de actividad física, la frecuencia deportiva y la práctica del ecuavóley emergen como predictores significativos tanto de la resiliencia docente - especialmente en autoeficacia, control bajo presión y tenacidad- como del liderazgo, con preeminencia del estilo transformacional, lo que facilita la segmentación de perfiles de mayor desempeño profesional y el diseño de intervenciones orientadas a la promoción de la salud docente y la calidad educativa, en coherencia con el ODS 4 de la Agenda 2030.

7.2.4. Aportación 4

17. La implementación del BT-AFDR cuenta con el respaldo de los padres de familia del Distrito Educativo 10D02 Antonio Ante-Otavaló, lo que evidencia un claro reconocimiento del valor, la pertinencia y la relevancia del programa en este contexto educativo, así como una valoración positiva de la formación técnica vinculada al ámbito deportivo.
18. De manera concordante, esta motivación se proyecta en el alumnado de Décimo Año de EGBS de ese contexto educativo, lo que confirma la existencia de un interés sustancial, sostenido y real por esta especialidad. Esta inclinación hacia el ámbito deportivo se configura como un factor relevante para la prevención de la deserción escolar y la pérdida de año, y ofrece una alternativa educativa coherente con los intereses, habilidades y expectativas vocacionales del alumnado.

19. La alta demanda y viabilidad educativa detectada en padres y alumnos para la creación del BT-AFDR, nos lleva a la conclusión de que la implementación de este bachillerato no solo es pertinente, sino también necesaria, y debe contar con el respaldo institucional del Distrito Educativo 10D02 Antonio Ante-Otavalo y de la Zona 1 de Educación. La participación activa de estas instancias resulta fundamental para garantizar una puesta en marcha efectiva, articulada y sostenible del programa en el sistema educativo.

7.2.5. Aportación 5

20. El mapa de afinidades por materias confirma la atracción por áreas prácticas y expresivas (Educación Física, Ciencias Naturales y Arte) y la menor valoración de Informática, en consonancia con la literatura que subraya la relevancia de experiencias corporales y creativas en la construcción de intereses vocacionales (Lerette et al., 2024; Mosquera et al., 2025).

21. Persisten patrones de género en determinadas materias y figuras profesionales, coincidiendo con Chihuaílaf-Vera et al. (2024) y Scharagrodsky (2002), aunque se observan zonas de neutralidad en elección (Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Matemáticas) que ofrecen oportunidades pedagógicas para intervenir en favor de la equidad de género (Albarrán y Díaz, 2021; Mosquera et al., 2025; Sánchez y Verdugo, 2024).

22. La motivación intrínseca emerge como la fuerza dominante en la elección, seguida por la empleabilidad, con menor peso de la calidad percibida del programa (Álvarez Aguilar et al., 2022; Cádiz Chacón et al., 2021; Flores y Cortés, 2022; Mero y Acosta, 2021).

23. El rol del profesorado resiliente y vinculado a la práctica deportiva se consolida como factor protector frente a estereotipos y como motor de sentido vocacional (Andrade-Gómez, 2022; Caballero-García et al., 2024; Marchena et al., 2015; Muñoz et al., 2024; Rodríguez et al., 2017; Salazar et al., 2025).

24. Finalmente, el BT-AFDR se posiciona como una respuesta formativa pertinente, con capacidad para articular intereses, competencias aplicadas y proyección socio-productiva (Escobar, 2025; Galeano-Terán, 2024; Meza et al., 2024; Mujica y Jiménez, 2021; Valdebenito-Infante, 2025).

CAPÍTULO 8. IMPLICACIONES PRÁCTICAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Este apartado incorpora una reflexión sobre las implicaciones educativas y profesionales de los resultados obtenidos, poniendo el énfasis en su utilidad para la mejora de la práctica docente, la promoción del bienestar y la inclusión educativa, y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico y la resiliencia en la educación secundaria. Finalmente, se presentan las limitaciones del estudio y las principales líneas de continuidad y prospectiva, con el propósito de orientar futuras investigaciones y contribuir al avance continuo y la mejora del conocimiento en el ámbito de la actividad físico-deportiva y su uso educativo y social.

8.1. Implicaciones prácticas

8.1.1. Aportación1

La primera aportación de este estudio proporciona una base empírica sólida para incorporar la práctica de actividad físico-deportiva del profesorado como una estrategia de autocuidado profesional, orientada a la mejora del bienestar docente y a la prevención del desgaste laboral. Desde una perspectiva aplicada, los resultados refuerzan la idea de que la actividad física no debe entenderse únicamente como una práctica recreativa o competitiva, sino como un recurso pedagógico y psicosocial que favorece la regulación emocional, el afrontamiento del estrés y el fortalecimiento de la resiliencia profesional (Puertas y García, 2023; Rosales et al., 2017; Vera y Gambarte, 2019). En este sentido, la investigación respalda la necesidad de diseñar e implementar programas institucionales de promoción de actividad física saludable dirigidos al profesorado, integrados en las políticas de bienestar laboral de los centros educativos.

De manera complementaria, esta aportación contribuye a reorientar la formación docente inicial y continua, incorporando la resiliencia como una competencia transversal estrechamente vinculada a la inclusión educativa. La evidencia obtenida permite fundamentar intervenciones formativas centradas en el desarrollo de la autoeficacia, la gestión emocional y la adaptación positiva al cambio, elementos clave para generar entornos educativos más equitativos, seguros y sensibles a la diversidad del alumnado. En la práctica escolar, estos hallazgos legitiman y refuerzan el papel del profesorado - especialmente el de educación física- como agente activo de cambio cultural, capaz de

promover estilos de vida saludables, inclusivos y coherentes con una educación integral (Cala, 2020; Day y Gu, 2015; Melguizo et al., 2020).

Desde esta perspectiva, los resultados del estudio subrayan la conveniencia de institucionalizar la resiliencia en los programas de formación docente, tanto inicial como permanente. Si bien dimensiones como la autoeficacia y la tenacidad aparecen consolidadas, se hace necesario fortalecer otras facetas infra atendidas, como la espiritualidad y las redes de apoyo, que la literatura identifica como factores protectores relevantes en contextos de adversidad educativa (Crespo-Fernández y Rivera-García, 2012; Forés et al., 2012; Marchena et al., 2015).

Asimismo, los hallazgos apuntan a la urgencia de políticas educativas de promoción de la actividad física en los centros que trasciendan la iniciativa individual del docente y se traduzcan en una cultura organizacional compartida, con especial atención a la igualdad de género y a la participación femenina en la práctica físico-deportiva. Este enfoque resulta coherente tanto con la evidencia previa sobre desigualdades persistentes en el ámbito deportivo como con los principios de equidad y justicia social promovidos por la Agenda 2030 (ONU, 2015; Rodríguez-Torres et al., 2017).

En este marco, cobra especial relevancia el aprovechamiento del capital cultural propio, integrando deportes tradicionales y populares -como el ecuavóley- como herramientas educativas de salud, resiliencia e inclusión, siempre acompañadas de una formación docente específica que permita su uso pedagógico consciente y transformador (Rodríguez-Torres et al., 2017).

Finalmente, esta aportación se inscribe en un marco ético y de justicia social de la educación física, en el que el profesorado es concebido como un agente clave para la equidad, la libertad y la cohesión social, y como una auténtica palanca de resiliencia en el alumnado. La resiliencia docente no solo favorece el bienestar profesional, sino que se proyecta en prácticas inclusivas que contribuyen a identificar y eliminar barreras educativas, respondiendo así al desafío actual de la escuela como espacio de compromiso social e inclusión (Ainscow, 2017; Martínez-Benítez, 2018; Santana, 2019).

8.1.2. Aportación 2

La aportación 2 de este estudio proporciona criterios claros y transferibles para el diseño de acciones de desarrollo profesional docente orientadas al fortalecimiento del liderazgo pedagógico, incorporando la actividad físico-deportiva como un recurso formativo

complementario y estratégicamente alineado con dicho objetivo. En este sentido, la investigación contribuye a trasladar el liderazgo transformacional del plano teórico al ámbito de la práctica educativa cotidiana, vinculándolo de manera explícita con dinámicas de motivación, implicación institucional y mejora del clima de aula, elementos nucleares del modelo de liderazgo transformacional propuesto por Bass y Avolio (1996, 2000) y respaldados por evidencias recientes en contextos educativos (Montes et al., 2025).

Desde una perspectiva aplicada, los resultados del estudio permiten orientar la formación docente con un foco específico en el liderazgo transformacional, promoviendo itinerarios de desarrollo profesional que fortalezcan dimensiones clave como el carisma inspiracional y la estimulación intelectual. Para ello, se propone la incorporación de estrategias didácticas basadas en la construcción de una visión compartida, el Feedback formativo, el andamiaje cognitivo y el aprendizaje cooperativo, en línea con las recomendaciones de Abellán et al. (2022), Díaz y Quiñones (2018) y Romero (2016). Estas estrategias favorecen un liderazgo más participativo y orientado al aprendizaje profundo, tanto del profesorado como del alumnado.

De manera complementaria, la aportación justifica la implementación de programas institucionales de actividad físico-deportiva dirigidos al profesorado, integrando la práctica regular de actividad física como parte del bienestar laboral y del desarrollo de competencias de liderazgo, con especial énfasis en su transferencia al aula. La literatura ha evidenciado que los docentes físicamente activos no solo mejoran su bienestar personal, sino que también presentan una mayor capacidad para motivar, implicar y liderar a su alumnado (Rodríguez, 2010; Rosales et al., 2017), lo que refuerza la pertinencia de este enfoque.

Asimismo, los resultados permiten diseñar estrategias diferenciadas por territorio, orientadas a equilibrar el desarrollo del liderazgo transformacional entre distritos. En este sentido, se propone impulsar planes específicos de fortalecimiento del liderazgo en los distritos de Antonio Ante-Otavalo y Cotacachi, mediante acciones como la mentoría docente, las comunidades de práctica y el acompañamiento directivo, tomando como referencia las experiencias más consolidadas del distrito Ibarra-Pimampiro-Urcuquí. Este enfoque contribuye a reducir desigualdades territoriales y a promover una mejora educativa más equitativa.

Un elemento especialmente relevante de esta aportación es la integración de deportes con valor identitario, como el ecuavóley, como palanca pedagógica para el desarrollo del liderazgo. La incorporación de este deporte en proyectos de centro y en actividades curriculares y extraescolares permite estimular liderazgo, cooperación y sentido de pertenencia, articulando metas de aprendizaje, roles rotativos de liderazgo y evaluación formativa, tal como señalan Contreras (2016), Muñoz (2020), Olmedo et al. (2023) y Torralba (2022). De este modo, el liderazgo se construye desde prácticas culturalmente significativas, reforzando la identidad y la cohesión comunitaria.

Además, esta aportación ofrece evidencias relevantes para políticas de formación con enfoque de equidad, al visibilizar la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades en el acceso a espacios de liderazgo y desarrollo profesional, evitando interpretaciones esencialistas del género. En términos prácticos, se recomienda diseñar acciones específicas que favorezcan la participación y visibilidad del liderazgo de las docentes, revisando expectativas de rol, distribución de responsabilidades y oportunidades de formación y mentoría, en consonancia con los planteamientos de Cuadrado y Molero (2002) y Ruiz (2016).

Finalmente, los resultados orientan a equipos directivos y asesores pedagógicos sobre la importancia de potenciar el liderazgo transformacional a nivel de centro, vinculando el desarrollo docente con políticas institucionales como proyectos de innovación, cultura colaborativa y liderazgo distribuido. Este enfoque, alineado con la mejora de los resultados educativos y la equidad, refuerza la idea de que el liderazgo efectivo no se limita a la gestión normativa, sino que se construye desde el bienestar, la autorregulación emocional y la acción colectiva, tal como sostienen Abellán et al. (2022), Bolívar (2010), Robinson et al. (2014) y Rojas et al. (2020).

8.1.3. Aportación 3

Esta aportación traduce la evidencia en decisiones operativas para la gestión educativa. En primer lugar, el uso de árboles de decisión ofrece a equipos directivos y asesorías pedagógicas una herramienta de segmentación que identifica con claridad perfiles docentes según su resiliencia y liderazgo derivados de hábitos físico-deportivos -incluido el ecuavóley-, proporcionando criterios accionables para priorizar apoyos, definir itinerarios de desarrollo profesional y asignar recursos con eficiencia (Peña, 2014; Romero y Ventura, 2020; Segovia y Oquendo, 2025). En la práctica, esto implica: (a)

focalizar mentoría entre pares, acompañamiento y programas de autocuidado en los segmentos con menor resiliencia o liderazgo; (b) activar roles dinamizadores (docentes con perfil transformacional) para la conformación del claustro; y (c) calendarizar intervenciones escalonadas (corto plazo: cribado y priorización; medio plazo: implementación y seguimiento; largo plazo: institucionalización de buenas prácticas).

En segundo lugar, se recomienda una política institucional de actividad física centrada en la regularidad: metas de 5-6 días/semana y cargas moderadas ($\leq 6,5-7$ h/semanales), priorizando frecuencia y duración sobre la intensidad. Este diseño reduce el riesgo de sobreentrenamiento, mejora la adherencia y refuerza la autorregulación emocional, creando condiciones favorables para el liderazgo transformacional (Caballero-García et al., 2023; Guerrero et al., 2024). Se propone integrar el ecuavóley en los planes de bienestar institucional y en el desarrollo profesional, aprovechando su capital cultural para fortalecer pertenencia, cohesión y compromiso del profesorado. La evaluación continua de estos programas puede operativizarse con indicadores simples: adherencia (asistencia semanal), carga (minutos efectivos), bienestar percibido, y autoeficacia/tenacidad (escalas breves validadas).

En tercer lugar, la implementación técnica de los modelos exige un ciclo de uso de datos comprensible y sostenible: (1) levantamiento y depuración de información (hábitos físico-deportivos, perfiles de liderazgo y resiliencia); (2) entrenamiento y validación de los árboles (con protocolos de actualización semestral); (3) traducción a reglas de decisión legibles para equipos directivos (p. ej., “si frecuencia ≥ 5 días y carga ≤ 7 horas, entonces prioridad media-alta para liderazgo transformacional”); y (4) tableros de seguimiento con indicadores de proceso y resultado (cobertura, cambios en resiliencia/liderazgo, participación en mentorías y reducción de incidencias psicosociales). Este salto metodológico habilita la evaluación predictiva orientada a mejora continua y hace viable la introducción progresiva de aprendizaje automático en la toma de decisiones educativas (Breiman et al., 1984; Díaz et al., 2021; Hastie et al., 2009).

En cuarto lugar, se propone articular la formación docente con componentes socioemocionales y de salud -autorregulación, gestión del estrés y hábitos activos-, conectando explícitamente la dimensión físico-deportiva con el desempeño pedagógico y el liderazgo. La cartografía de perfiles debe emplearse para diseñar rutas diferenciadas de capacitación y prevención del riesgo psicosocial, alineadas con marcos normativos y compromisos internacionales de calidad educativa (LOEI y metas de educación de

calidad), de modo que las políticas de bienestar docente se sustenten en evidencias y se monitoreen con métricas claras (Jackson et al., 2024).

Finalmente, la aportación tiene derivadas curriculares y de orientación vocacional: al alinear la oferta del BT-AFDR con intereses reales del alumnado, se evitan currículos desanclados de motivaciones y expectativas, se mejora la pertinencia pedagógica y se informan mejor las decisiones vocacionales (Álvarez et al., 2022; Antola, 2023). Los resultados proporcionan criterios operativos para una orientación inclusiva con enfoque de género, interviniendo sobre estereotipos persistentes y reforzando la articulación escuela-territorio-proyecto de vida (Barrón et al., 2024; Ministerio de Educación del Ecuador, 2025a; Rebollo et al., 2012; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). La transferencia ya materializada en la creación y sostenibilidad del BT-AFDR -primero en Imbabura, cuarto a nivel nacional- muestra la trazabilidad entre evidencia y decisión institucional, consolidándolo como estrategia de permanencia escolar que integra formación académica, desarrollo personal, identidad cultural y proyección ocupacional (Cabrera, 2022; Galeano-Terán, 2024; Intriago et al., 2023; Ministerio de Educación del Ecuador, 2025b; Rivera, 2022).

En síntesis, la aportación ofrece una hoja de ruta que puede desarrollarse en la práctica: segmentar con árboles de decisión, intervenir con programas de regularidad física contextualizados (ecuavóley), formar con enfoque socioemocional, alinear con normativa vigente y traducir la evidencia en cambios curriculares y de orientación vocacional. Con ello, se refuerzan bienestar docente, liderazgo transformacional y pertinencia educativa, y se avanza hacia sistemas más eficientes, equitativos y sostenibles.

8.1.4. Aportación 4

Desde una perspectiva aplicada, los resultados de la aportación 4 ofrecen evidencia empírica para sustentar la planificación e implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad *Promotor en Recreación y Deportes* (BT-AFDR), en la provincia de Imbabura (Ecuador). La demanda identificada pone de manifiesto la necesidad de ampliar y diversificar la oferta educativa técnica en áreas vinculadas al deporte y la recreación, respondiendo de manera directa a los intereses, motivaciones y expectativas del estudiantado y de sus familias. En este sentido, la investigación contribuye a reducir la brecha existente entre la oferta formativa disponible y las aspiraciones reales del

alumnado, evitando diseños curriculares desvinculados de su contexto vocacional y social.

La implementación del BT-AFDR se perfila, además, como una herramienta estratégica para fortalecer la articulación entre la educación media y el ámbito profesional, al promover el desarrollo de competencias prácticas, técnicas y actitudinales que favorecen tanto la inserción laboral temprana como la continuidad de estudios superiores en campos afines. Tal como señalan los autores citados en el estudio, este enfoque formativo potencia el desarrollo integral del estudiante, al combinar aprendizajes académicos con experiencias formativas contextualizadas y orientadas a la realidad del entorno productivo (Álvarez et al., 2022; Antola, 2023).

En este contexto, la aportación práctica de este estudio adquiere un impacto directo y operativo en la planificación curricular y en los procesos de orientación vocacional del BT-AFDR. Los resultados permiten alinear la oferta formativa con los intereses reales del alumnado, reforzando el componente técnico-práctico y favoreciendo decisiones vocacionales más informadas, coherentes y sostenibles, lo que incrementa la pertinencia pedagógica del bachillerato técnico. Asimismo, la investigación proporciona criterios aplicables para integrar la equidad de género como eje transversal de la orientación vocacional, aportando evidencias que permiten intervenir de manera consciente sobre estereotipos persistentes en la elección de materias y referentes profesionales.

Finalmente, desde una perspectiva institucional, los hallazgos constituyen un insumo relevante para la toma de decisiones de las autoridades educativas, al evidenciar la existencia de una base social sólida que respalda este tipo de iniciativas. Esto orienta a las unidades educativas a diseñar estrategias de información, acompañamiento y toma de decisiones contextualizadas, fortaleciendo la articulación entre escuela, territorio y proyecto de vida del estudiantado, y contribuyendo a una orientación vocacional más inclusiva, equitativa y sensible a la diversidad, con mayores probabilidades de éxito y sostenibilidad a mediano y largo plazo (Barrón et al., 2024; Ministerio de Educación del Ecuador, 2025a; Rebollo et al., 2012; Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

8.1.5. Aportación 5

El estudio de la aportación 5 reafirma el papel del profesorado como agente decisivo de orientación y modelo de referencia: la evidencia sobre resiliencia docente -especialmente en autoeficacia y control bajo presión- y su sinergia con la práctica deportiva sugiere que

la formación y el acompañamiento al profesorado constituyen un vector clave para inspirar elecciones menos estereotipadas y más informadas (Andrade-Gómez, 2022; Caballero-García et al., 2024; Gómez y Cavaco, 2016; Marchena et al., 2015; Muñoz et al., 2024; Rodríguez et al., 2017; Salazar et al., 2025; Vera-García y Gambarte, 2019). De este modo, conviene fortalecer programas institucionales de desarrollo profesional en resiliencia y equidad, coherentes con los ODS, para impactar tanto en las prácticas de aula como en los dispositivos de orientación (Barrera et al., 2024; ONU, 2015).

Dado que el estudiantado valora más los aprendizajes técnicos y prácticos que los teóricos, resulta prioritario consolidar un currículo con fuerte componente aplicado y actualización tecnológica, articulado con prácticas formativas y con mejores puentes hacia la empleabilidad, a fin de estrechar la conexión escuela-sector productivo (Escobar, 2025; Meza et al., 2024; Valdebenito-Infante, 2025). En esta línea, el BT-AFDR, al integrar movimiento, cooperación, liderazgo y vínculos sociales, muestra un alto potencial de conexión emocional y vocacional, constituyéndose en una propuesta pedagógica contextualizada con capacidad para atraer y retener talento estudiantil (Galeano-Terán, 2024; Mujica y Jiménez, 2021).

En el ámbito de la orientación vocacional, se recomienda promover estrategias que combatan sesgos y amplíen las expectativas de elección, incentivando la exploración de áreas tradicionalmente infrarrepresentadas para cada género y apoyando decisiones libres de estereotipos (Forján y Morelato, 2018; Mosquera et al., 2024). Ello requiere acciones integrales: talleres de sensibilización con alumnado y familias, experiencias inmersivas en diferentes perfiles profesionales, y referentes diversos que visibilicen trayectorias no convencionales.

Desde la política educativa, los resultados aconsejan avanzar hacia propuestas inclusivas y contextualizadas que articulen la formación técnica con las oportunidades productivas del territorio, garantizando una respuesta formativa que atienda simultáneamente intereses individuales y demandas sociales y económicas (Lema et al., 2024; Santana-Castillo et al., 2025). La baja valoración relativa de la vinculación con empresas locales refuerza la necesidad de fortalecer alianzas escuela-empresa y dispositivos de alternancia formativa, prácticas preprofesionales y proyectos de aprendizaje-servicio con pertinencia territorial (Cádiz Chacón et al., 2021).

En el plano institucional, la investigación aportó evidencia empírica decisiva para la creación y sostenibilidad del BT-AFDR, ya identificada en la aportación 4: permitió fundamentar su viabilidad social, educativa y territorial, facilitando la justificación técnica ante instancias distritales y zonales, y superando decisiones basadas solo en demanda percibida o en criterios normativos generales (Cabrera, 2022). Como resultado, se materializó la puesta en marcha del BT-AFDR, situando a la institución como primera ofertante en la provincia de Imbabura y cuarta a nivel nacional, lo que ejemplifica la transferencia efectiva de conocimiento científico a la innovación curricular y a la transformación institucional (Galeano-Terán, 2024). Además, el programa se consolidó como estrategia de permanencia escolar al ofrecer una alternativa formativa coherente con los intereses del alumnado y con respaldo familiar, orientando la implementación hacia un modelo que integra formación académica, desarrollo personal, identidad cultural y proyección ocupacional. Con ello, se refuerza su valor como política preventiva frente a la deserción, el desinterés y la desconexión vocacional (Intriago et al., 2023).

En suma, las Aportaciones 4 y 5 no solo han sustentado la propuesta del BT-AFDR, sino que han posibilitado su implementación efectiva, posicionándola como respuesta pertinente, contextualizada y sostenible, alineada con las necesidades juveniles, las demandas del territorio y los principios de una educación técnica inclusiva y de calidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025b; Rivera, 2022). Estos hallazgos permiten orientar decisiones curriculares, de orientación y de política educativa.

8.2. Limitaciones y prospectiva

8.2.1. Aportaciones 1-3

Las Aportaciones 1, 2 y 3 comparten limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los hallazgos. La más relevante es el carácter transversal y predominantemente descriptivo de los diseños, que no permite establecer causalidad entre la práctica físico-deportiva y variables complejas como la resiliencia o el liderazgo; en estos marcos, las asociaciones deben leerse como relacionales y no causales (Shadish et al., 2002). Asimismo, el uso de autoinformes, aun con consistencia interna adecuada, puede introducir sesgos de método común (Podsakoff et al., 2003) y deseabilidad social, afectando la magnitud y, a veces, la dirección de las relaciones observadas (Creswell y Plano Clark, 2018).

Otra limitación proviene de la focalización territorial (profesorado de secundaria en Imbabura), que reduce la validez externa y aconseja la replicación en otras provincias y niveles educativos. En paralelo, la evidencia sobre beneficios psicosociales del deporte (sólida, pero con predominio de estudios transversales) subraya la necesidad de modelos que capturen procesos dinámicos y permitan contrastar resultados en diversos contextos socioculturales y tramos del sistema educativo. En el plano analítico, el empleo de árboles de decisión, adecuados para estas circunstancias, puede complementarse con otros algoritmos y marcos confirmatorios; de ahí la conveniencia de comparación multimodelo y de especificaciones que distingan efectos directos e indirectos, alineadas con los desarrollos de revisión sistemática en deporte y salud (Eime et al., 2013). Finalmente, los análisis por género pueden enriquecerse con perspectivas interseccionales que integren condiciones laborales, roles de cuidado, antigüedad y pertenencias identitarias, dado que las desigualdades en entornos educativos y deportivos no operan por ejes aislados (Crenshaw, 1991).

Derivado de lo anterior, la prospectiva podría: (1) transitar hacia diseños longitudinales y (cuasi)experimentales con seguimiento temporal y grupos de comparación, para estimar trayectorias y efectos causales (Shadish et al., 2002); (2) implementar y evaluar programas estructurados y contextualizados de actividad física para profesorado y equipos directivos y, cuando proceda, al alumnado, con indicadores de bienestar, desempeño y liderazgo transformacional, en consonancia con la evidencia sobre beneficios psicosociales de la participación deportiva (Eime et al., 2013); (3) fortalecer la triangulación metodológica (observación de aula, entrevistas, valoraciones de directivos y estudiantes) y medidas objetivas de práctica físico-deportiva que complementen el autoinforme, incluyendo métricas observacionales en el aula y registros instrumentales cuando sea posible, reduciendo sesgos de método y deseabilidad social (Podsakoff et al., 2003; van de Mortel, 2008); (4) ampliar el marco muestral mediante replicaciones en otras provincias del Ecuador, y la extensión a educación inicial, primaria, y otros tramos de la secundaria, con el objetivo de reforzar la generalización y explorar mecanismos explicativos mediante mediación/moderación, comparación de modelos y análisis en contextos socioculturales diversos (Eime et al., 2013), y (5) comparar modelos (random forest, regresión logística, redes neuronales) y modelización estructural (mediación/moderación) para explorar relaciones complejas entre hábitos físicos, resiliencia y liderazgo.

Todo ello contribuiría a reforzar la validez interna y externa de estos estudios y mejorar la transferencia de resultados al sistema educativo, especialmente cuando las intervenciones se ajustan a modalidades contextualmente pertinentes como las que se proponen (p. ej., deportes locales como el ecuavóley) y se evalúan con estándares de calidad, transparencia y acceso abierto a instrumentos y datos anonimizados, tal como sugiere la literatura de salud a través del deporte (Eime et al., 2013), que anteriormente hemos mencionado. Asimismo, se propone profundizar en las diferencias de liderazgo y resiliencia según género, etnia y años de experiencia profesional, avanzando hacia una lectura más equitativa e inclusiva de los procesos educativos (Crenshaw, 1991).

8.2.2. Aportaciones 4-5

Las Aportaciones 4 y 5 también comparten limitaciones que condicionan el alcance interpretativo de los resultados y orientan hacia una perspectiva clara. En primer lugar, el alcance muestral, circunscrito a dos cantones de la provincia de Imbabura y a un contexto educativo específico, restringe la validez externa y aconseja cautela al extrapolar a otras realidades socioculturales o a otros niveles del sistema educativo (alineado con la recomendación general de ampliar muestras y contextos en evaluación de programas).

Para atenuar este límite, procede replicar el estudio en otras provincias y marcos organizativos e incorporar la perspectiva de actores adicionales -docentes, equipos directivos y autoridades- con el fin de configurar una visión integral del proceso de orientación, elección y desempeño en un itinerario técnico-deportivo como el BT-AFDR, en coherencia con el ODS 4 (ONU, 2018) y los marcos de la UNESCO que promueven equidad territorial, participación y pertinencia curricular (UNESCO, 2024).

En segundo lugar, el énfasis en intenciones y percepciones de familias y estudiantes, sin incorporar indicadores verificables de resultado (como rendimiento, tasas de permanencia o inserción laboral), deja abierto el interrogante sobre el impacto real de la propuesta, por ello, se requieren diseños longitudinales y (cuasi)experimentales que permitan seguir cohortes, definir grupos de comparación equivalentes y estimar efectos causales en contextos reales de intervención educativa (Shadish et al., 2002). De forma complementaria, la dependencia de cuestionarios de autoinforme es susceptible de sesgo de método común y deseabilidad social, con el consiguiente riesgo de sobre o infraestimar relaciones entre variables (p. ej., motivación, orientación vocacional, expectativas de

empleabilidad); la evidencia metodológica recomienda incorporar procedimientos y controles para minimizar estos sesgos (Podsakoff et al., 2003; van de Mortel, 2008).

A partir de estas restricciones, la prospectiva se estructura en tres líneas convergentes: (1) diseños temporales y de intervención (seguimiento de cohortes; ensayos aleatorizados cuando sea viable y, en su defecto, cuasi-experimentos con grupos de comparación bien definidos) para evaluar el BT-AFDR en términos de trayectorias académicas, transición escuela-trabajo e inserción (Shadish et al., 2002); (2) triangulación multimétodo y medición objetiva (con incorporación sistemática de entrevistas, grupos focales, y observación de aula), junto con registros administrativos (asistencia, calificaciones, certificaciones de competencia, inserción y continuidad/abandono), a fin de completar el autoinforme y reducir sesgos (Podsakoff et al., 2003; van de Mortel, 2008); y (3) ampliación territorial y sectorial, con la participación de actores clave, para garantizar la pertinencia y una adecuada gobernanza del itinerario técnico-deportivo, conforme a los marcos internacionales de la educación (ONU; UNESCO).

Desde la perspectiva de pertinencia y políticas educativas, la implementación del BT-AFDR debería articularse con el entorno productivo y sociocultural, incorporando aprendizaje basado en el trabajo, desarrollo profesional docente y aseguramiento de la calidad, de acuerdo con las orientaciones internacionales para la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP/TVET) y con las recomendaciones sobre empleabilidad, transiciones educativo-laborales y equidad (OCDE, 2023; UNESCO, 2024). Esta alineación operativiza el ODS 4 en sus metas de acceso equitativo, adquisición de competencias relevantes para el empleo y trabajo decente, y promoción de la inclusión (ONU, 2018).

Asimismo, en coherencia con la literatura que documenta los beneficios psicosociales de la práctica físico-deportiva en población joven -asociados a la mejora de la autoestima, la interacción social y el bienestar, aunque con predominio de diseños transversales-, las evaluaciones del BT-AFDR deberían incorporar de manera integrada resultados educativos y psicosociales, tales como rendimiento, permanencia, orientación vocacional informada, bienestar, liderazgo y participación. Estos análisis han de abordarse desde una perspectiva interseccional que permita identificar brechas vinculadas al género, el territorio, o la trayectoria escolar, y ajustar las intervenciones a las necesidades de colectivos específicos (Eime et al., 2013). Desde un punto de vista operativo, ello requiere el establecimiento de líneas base, indicadores de proceso y de resultado,

protocolos de implementación, mecanismos de transparencia y acceso abierto a datos anonimizados, así como ciclos sistemáticos de mejora continua, en consonancia con las recomendaciones internacionales de gobernanza y seguimiento (ONU, 2018; UNESCO, 2024).

Este enfoque integral contribuirá a maximizar el impacto de la educación técnico-deportiva no solo en la provincia de Imbabura, sino también en otros contextos regionales, favoreciendo decisiones educativas fundamentadas, una mayor pertinencia curricular y el desarrollo de propuestas formativas con auténtica capacidad de transformación educativa y social.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, L.A., Salvatierra, M.A., Vera, A.D., y García, F.M. (2022). Liderazgo transformacional pedagógico para la educación ecuatoriana. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(9), 130-142. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i9.1668>
- Acevedo, V.E., y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 10(1), 301-319. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982018>
- Acosta, R. E., y Pieras, J. G. (2022). Deporte, resiliencia y calidad de vida. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 12(2), 2-6. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/7881>
- Aguaded, M.C., y Almeida, N.A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28(1), 167-180. <http://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011). Leadership for effective school improvement: support for schools and teachers' professional development in the latin american region. *International handbook of leadership for learning*, 25(2), 691-715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.046>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Albán, R. B., y Perdomo Vargas, H. M. (2016). *El Ecuavoley como deporte popular ecuatoriano*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador]. <https://repositorio.utc.edu.ec/items/73fa78c1-3545-44c6-a7f9-e64bd40f5ffa>
- Albarrán, F.A., y Díaz, C.H. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 25(3), 1-18. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942021000300013&script=sci_arttext
- Alcocer, M. C., García, C. F., y Grau-Alberola, E. (2022). Debate: Deporte, entre salud, juego y belleza. *Informació psicològica*, (124), 133-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8767016>
- Alonso, F.M., Saboya, P.R., y Guirado, I.C. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 495-501. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3758>
- Alonso, J. M., y Romero, M. G. (2023). La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes. *Revista Internacional Interdisciplinaria de Divulgación Científica*, 1(1), 245-257. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/25>

- Altamirano, L.G. (2020). La resiliencia escolar como herramienta para la orientación educativa. *Memoria Universitaria*, 1(1), 1-13. <http://revistas.uaz.edu.mx/index.php/MemUni/article/view/777>
- Altamirano, M. C. (2022). *El juego-trabajo y su importancia en el desarrollo de la diversidad cultural en los niños de educación básica de la unidad educativa*” Dr. Gabriel García Moreno. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9669>
- Álvarez Aguilar, N.T., Habib-Mireles, L., y García Ancira, C. (2022). Percepciones de género de mujeres y hombres de carreras de ingeniería. Similitudes y diferencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 10-19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000500010&script=sci_arttext&tlng=en
- Álvarez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada. España]. Repositorio Institucional
- Álvarez, N. J., y Sánchez, A. (2024). *Navegando por la reforma: Liderazgo educativo, cultura escolar y apropiación del modelo pedagógico*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad de los Andes, Colombia]. <http://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/96f8ef5f-7365-4ae2-af91-946efb8f6736/download>
- Álvarez, N.T., Habib, L., y García, C. (2022). Percepciones de género de mujeres y hombres de carreras de ingeniería. Similitudes y diferencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 10-19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000500010&script=sci_arttext&tlng=en
- Álvarez, S. O. (2025). El liderazgo como motor del desarrollo empresarial: potencializando la responsabilidad social corporativa. *Revista Cultural Unilibre*, (1), 45-58. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/revista_cultural/article/view/12803
- Amazo, F.M. y Suárez, V.J. (2023). El liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 49-67. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2214>
- Andrade-Gómez, G.J. (2022). Resiliencia y estrés laboral en docentes de primero de bachillerato de la unidad educativa Dr. Odilón Gómez Andrade. *Revista EDUCARE*, 26(2), 115-136. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1773>
- Antola, C. M. (2023). Innovación Curricular: Realidad Emergente en la Formación de Estudiantes de la Educación Media del Bachillerato Técnico en Electrónica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 6162-6176. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9194894>
- Anzules, D. R., Alcívar, G. A., y Corral Joza, K. E. (2025). El impacto del deporte en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual: experiencias y perspectivas. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13334719>
- Aparicio, Y. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*. 8(3), 581-594. <http://ranm.es/publicaciones/anales-de-la-real-academia-nacional-demedicina>

- Ara, I., y Alejo, L. B. (2024). Perspectiva histórica y profesional del área competencial 3: Promoción de hábitos saludables y autónomos mediante actividad física y deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 438(3), 24-33. <https://doi.org/10.55166/reefd.v438i3,%20suplemento.4463>
- Arana, C. (2021). *Modelos de aprendizaje automático mediante árboles de decisión* (Serie Documentos de Trabajo No. 778). Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA). <https://hdl.handle.net/10419/238403>
- Aranda, L.I., y Alcaide, C.E. (2023). Liderazgo Escolar y sus Efectos Organizacionales en Procesos de Mejora Educativa. *Revista de la SEECI*, (56), 282-301. <https://doi.org/10.15198/seeci.2023.56.e837>
- Arboleda, N. J. (2022). *Tendencias dominantes en la construcción del licenciado en Educación física en Colombia: Una mirada de los posicionamientos actuales en el campo de la Educación física y la formación de licenciados* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Argentina]. Repositorio Institucional.
- Arévalo, C. G. (2004). El deporte, una potencial herramienta formativa. *Apunts. Educació Física i Esports*, 3(77), 97-101. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301508>
- Arias, H., Guerrero, J., y Luna, L. (2019). *Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking*. Hamut ay
- Arias, J.L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques consulting EIRL. Perú
- Armour, K. (2014). New directions for research in physical education and sport pedagogy. *Sport, Education and Society*, 19(7), 853-854. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.899493>
- Arrebola, S. D., y Esteban, F. J. (2024). Creatividad y gamificación en el deporte. *Educación a través del conocimiento*, 79. 120-138. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/59615>
- Arribas, S., Arruza, J. A., y Gil de Montes, L. (2006). Deporte escolar: factores psico-socio-estructurales que lo determinan. *Ikastaria*, 15, 103-112. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/ikas/15/15103112.pdf>
- Arufe, V. (2017). La importancia de la Educación física y la psicomotricidad en la sociedad. *Sportis*, 3(1), 45-59. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1944>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2015). *Ley del Deporte, Educación física y Recreación*. <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Ley%20del%20Deporte.pdf>
- Aulestia, B. A. (2022). Entrenamiento del CORE y el fútbol en deportistas: Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 502-521. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3551>

- Avendaño, P. G., y Rodríguez, A. (2021). Transhumanismo y deporte: Intersecciones para el análisis antropológico. *Tribuna del Investigador*, 22(1-2). http://leyinfogobierno.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ti/article/view/26200
- Ávila, B.Y., Carbonell, C.E., y Salas, R.M. (2021). Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(12), 467-480. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576868967022>
- Aygun, Y., Boke, H., Yagin, F. H., Tufekci, S., Murathan, T., Gencay, E., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2024). Emotional and social outcomes of the Teaching Personal and Social Responsibility model in physical education: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 11(4), 29-59. <https://doi.org/10.3390/children11040459>
- Aznar, A., y Santana, M. V. (2023). Disfrute y motivación en la práctica de actividad física y satisfacción con los servicios deportivos durante la adolescencia. (Enjoyment and motivation in the practice of physical activity and satisfaction with sports services during adolescence). *Retos*, 47, 51-60. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94986>
- Bahena, F. T. (2025). *Resiliencia y las experiencias docentes en el contexto de pandemia*. [Tesis de cuarto nivel, Universidad Pedagógica Nacional, México]. <https://www.redalyc.org/journal/447/44772103005/html/>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bajaña, V. P., Morales, M. F., Moreno, M. F., y Coronel, L. J. (2025). Educar en la incertidumbre: pensamiento complejo y resiliencia educativa en contextos de crisis en Ecuador. *Revista Social Fronteriza*, 5(3), 78-90. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)743](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)743)
- Ballesteros, A., Sánchez, D., y García, R. (2013). Minería de datos educativa: Una herramienta para la investigación de patrones de aprendizaje sobre un contexto educativo. *Latin-American Journal of Physics Education*, 7(4). <http://www.lajpe.org/>
- Banguera, H. J., Defilippi, M. T., Mendoza, J. B., Palma, R. B., Burgos, J. F., y Prado, E. S. (2024). Análisis crítico del liderazgo educativo y propuesta para mejorar la calidad educativa. *Lecturas: Educación física y Deportes*, 28(310). <https://doi.org/10.46642/efd.v28i310.7141>
- Barahona, C. F., y Chávez, E. W. (2024). La resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de la Unidad Educativa Manabí del Ecuador. *Revista Espacios*, 45(2), 1-15. <http://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n02p01>
- Barquín, R.R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 9-24.
- Barradas, E. Y., Reigal, R., Meza, S. H., Mendo, A. H., y Sánchez, V. M. (2024). Perfil psicológico deportivo y ansiedad estado en función del género en deportistas universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 1-13. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/222>

- Barragán, A. R. (2023). Bienestar, salud mental óptima y florecimiento: esclareciendo y diferenciando conceptos complejos. *Liberabit*, 29(2). <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.680>.
- Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista digital: actividad física y deporte*, 8(1), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8670953>
- Barranca, J. M., Hernández, V., Scaglia, A. J., González, V. A., Gámez, L., y Gamonales, J. M. (2023). Análisis de los beneficios de la práctica de actividad físico-deportiva del Spiribol durante las clases de Educación física. Revisión sistemática (Analysis of the benefits of physical-sports practice of Spiribol during Physical Education classes. Systematic review). *Retos*, 50, 605-612. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/99848>
- Barre, J. (2022). Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil–Ecuador. *Cátedra*, 5(2), 98-112. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3549>
- Barrera, E.A., Galarza, T.M., y Herrera, Y.E. (2024). Desarrollo de la Competencia Socioemocional: Estrategias para Fortalecer la Resiliencia en el aula. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 811-824. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9721032>
- Barrón, J. C., García, K. X., Enríquez, S. I., Félix, D. R., y Cuadras, G. G. (2024). Desigualdades en el deporte femenino latinoamericano: revisión sistemática de barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(2), 209-227. <https://revistas.uma.es/index.php/riccafd/article/view/20069>
- Bass B.M. y Avolio B.J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Second Edition. Sampler Set: technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ Form 5XShort*. Mindgarden, Inc.
- Bass, B.M., y Avolio, B.J. (1996). Multifactor leadership questionnaire. *Western Journal of Nursing Research*. doi:10.1037/t03624-000
- Belando, N., Ferriz, R., y Moreno, J. A. (2012). Mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(28), 50–61. <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/495>
- Beltrán, L. (2022). *Construcción de modelos predictivos de la deserción universitaria utilizando minería de datos: Caso de estudio CETYS Universidad campus Ensenada*. [Tesis Doctoral, CETYS Universidad. España]. <http://repositorio.cetys.mx/handle/60000/1509>
- Benítez, J. M. (2024). Competencias educativas actuales: consideraciones desde la formación integral-cultural del ser humano. *Universidad y Sociedad*, 16(S1), 524-530. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4901>
- Benítez, M.J., Bermúdez, J.E., y Vásquez, A. (2019). *Deporte, resiliencia e inclusión social en personas con discapacidad física adquirida* [Tesis Tercer Nivel, Pontificia Universidad Javeriana de Colombia]. Repositorio institucional.

- Bermudez, Y. A. (2024). El papel del deporte en la memoria colectiva: caminos hacia la reparación simbólica. *Revista Científica de Estudios Sociales (RCES)*, 3(5), 69-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9839449>
- Bernal, A., Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>
- Bernaola, A.D., García, M., Martínez, N., Ocampos, M., y Livia, J. (2022). Validez y confiabilidad de la Escala Breve de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC 10) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Ciencias Psicológicas*, 16 (1). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2545>
- Berrezueta, S. W. (2025). *Habilidades de liderazgo en la convivencia escolar de los estudiantes de básica superior*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador]. Repositorio Institucional
- Blasco, V.R., y Abad, F.M. (2024). Revisión sistemática sobre la relación resiliencia-rendimiento académico del alumnado en educación obligatoria: análisis de evaluaciones a gran escala. *Aula abierta*, 53(1), 37-45. <http://doi.org/10.17811/rifie.20419>
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002
- Borzani, S.G., Manassero-Mas, M.A., Alonso, Á.A., y Gómez, M.E. (2024). Ciencia Escolar y Afinidades Científico-Tecnológicas: Tres Perfiles del Estudiantado de Enseñanza Media Superior de Uruguay. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9334-9358. http://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13079
- Braso Rius, J. (2023). *¿Puede la inteligencia artificial ayudar en la docencia en el nuevo marco curricular? Uso de Chat GPT para la didáctica de la Educación Física*. VII Congreso Internacional en investigación y didáctica, 1(10). <http://www.researchgate.net/publication/370527103>
- Bravo Cuenca, F. C. (2019). Liderazgo educativo, su importancia en la administración de la calidad educativa. En M.R. Tolozano Benítez (Coord.) y E. Soria (Ed.). *Memorias del V Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la Sociedad del conocimiento: Modelos, experiencias y propuestos* (pp. 793-802). Guayaquil, Ecuador: Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología.
- Breiman, L., Friedman, J., Olshen, R.A., y Stone, C.J. (1984). *Classification and Regression Trees* (1st ed.). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781315139470>
- Bretón, S. (2022). *Influencia de la capacidad resiliente en etapas de formación de baloncesto femenino, como indicador de mejora en el rendimiento*. [Trabajo Fin de Doctorado, Universidad de Granada, España]. Repositorio institucional.
- Burns, R.A., y Anstey, K.J. (2010). The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is

- independent of positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 527-531.
- Bustamante, G. G., Cruz, M. G., y Terry, J. M. (2019). Fundamentos sobre la gestión de los clubes deportivos formativos en el Ecuador. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 16(53), 136-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7007072>
- Bwambale, A., Mulegi, T., y Bulhan, S. (2024). The effect of laissez-faire leadership style on academic performance of primary school pupils in selected primary schools in Kasese district. *IAA Journal of Education*, 10(1), 23-28. <https://doi.org/10.59298/IAAJE/2024/10123.28>
- Caballero P.A., Constante, I. A., y Galeano, A. S. (2024). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 167–183. <https://doi.org/10.6018/reifop.575951>
- Caballero, A.P., Galeano, A.S. y García, B. (2023). El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo. En M.M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, P. Molina Moreno, M.C. Pérez-Fuentes y S. Fernández Gea (Comps.). *Nuevas perspectivas de investigación en el ámbito escolar: Abordaje integral de variables psicológicas y educativas* (cap. 24, 291-304). Editorial Dykinson, SL.
- Cabrera, C. I. (2022). El deporte como motor de desarrollo: De la esperanza al olvido. *Revista Ecos de la Academia*, 8(15), 67-75. <https://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/717>
- Cabrera, J. E., Díaz, A., y Marín, M. Á. (2019). *La Chaza un deporte tradicional como medio para reconocer la identidad cultural en la Institución Educativa Departamental La Aurora*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. Repositorio Institucional
- Caceres, P. S., Cetraro, C., Del Valle, D. K., y Guillen, D. A. (2024). *Influencia del capital psicológico en la intención de permanencia en una institución educativa: El rol mediador de la satisfacción laboral*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Esan, Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12640/4440>
- Cachón, J. (2021). *Compromiso con la carrera docente, frustración de las necesidades psicológicas y resiliencia personal del futuro profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España]. <http://hdl.handle.net/10481/72065>
- Cádiz Chacón, P., Barrio Mateu, L.A., León Valladares, D., Hernández Sánchez, Á., Milla Palma, M., y Sotomayor Fernández, M. (2021). Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41. <https://openurl.ebsco.com/>
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Magisterio Español.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual, cultura física*. Kapelusz.
- Caicedo, R. A., Moreira, C. R., Viscarra, D. C., y Caillamara, F. G. (2024). Los juegos tradicionales en el desarrollo de la coordinación motriz: revisión

- bibliográfica. *Polo del Conocimiento*, 9(3), 88-106.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6629>
- Cajide, X., y García, B. (2011). La universidad y la empresa: condicionantes de la innovación y la transferencia. *Innovación y transferencia. Reflexiones desde la universidad y la empresa*. 1(1), 15-40.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780431>
- Cala, M. L. (2020). La salud desde la perspectiva de la resiliencia. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 20(1), 203-216.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/archivosmedicina/article/view/3600>
- Cala, O.C., y Navarro, Y.B. (2011). La actividad física: un aporte para la salud. *Lecturas: Educación física y deportes*, (159), 5.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4684607>
- Calixto, L. J., Navarrete, L. P., Calixto, S. E., y Sarco, S. J. (2025). El deporte como plataforma para la promoción de los derechos humanos y la lucha contra la desigualdad. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (68), 410-418.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10197190>
- Calle, D. C., y Aldas, H. G. (2021). Inclusión de las prácticas deportivas en el subnivel elemental del currículo ecuatoriano de educación física. *KOINONIA*, 4(3), 496-517. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1562>
- Calvo, J. M., Schweiger, I., Mozas, O. D., y Hernández, J. M. (2011). *Efecto del ejercicio físico en la productividad laboral y el bienestar*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Complutense de Madrid, España]. Repositorio Institucional
- Campó, N. M. (2021). Gestión educativa y liderazgo transformacional de los directivos en la educación básica regular. *Revista Publicando*, 8(29), 79-86.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878155>
- Cando, T.I., Ortega, W.M., Arteaga, M.E., y Cruz, W.I. (2024). Análisis y perspectivas de la equidad de género en el acceso a la educación técnica. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 22-42.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6921>
- Cano, N. M. (2023). La importancia del liderazgo y la resiliencia en tiempos de incertidumbre económica. Una revisión sistemática de la literatura 2021. *I+ D Internacional Revista Científica y Académica*, 2(2), 74-100.
<https://revistaid.org/index.php/intenacional/article/view/14>
- Cánovas, F. J., Meroño, L., Arias, J. L., Leiva, A., Ortiz, B. Z., Brunton, J., y Sánchez, A. (2020). Effects of a sport leadership programme on the perceptions of university students about their leadership competencies (Efectos de un programa de liderazgo deportivo sobre las percepciones de alumnado universitario). *Cultura, ciencia y deporte*, 15(45). <https://shura.shu.ac.uk/26845/>
- Caraballo, O. J. (2024). Modelo educativo para el desarrollo del entrenamiento deportivo escolar en instituciones educativas de Montería, Córdoba, Colombia. *GADE: Revista Científica*, 4(1), 293-311. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i1.386>

- Caro-Alonso, P.Á., y Rodríguez-Martín, B. (2018). Potencialidades de la resiliencia para los profesionales de Enfermería. *Revista de Enfermería*, 27(1-2), 42-46.
- Carranza, G., Chiguasuque, M. L. y Gómez, M. C. (2022). *Incidencia del deporte social en la reconstrucción de la identidad cultural a través de las relaciones interpersonales del Circulo de Palabra de Mujeres Indígenas*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12209/17592>
- Carrillo, C. M., Moscoso, D. E., González, L. P., y Toalombo, M. M. (2025). El liderazgo educativo en el proceso de aprendizaje. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11062696>
- Carrión, M.E., y Santos, O.C. (2019). Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes. *Conrado*, 15(68), 195-202. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1005>
- Carter, B., Gallardo, F., Salinas, C. B., Carter, J., Parra, M., Pinto, E. L., y de Arce, M. P. (2022). Valores asociados a la práctica de actividad físico-deportiva durante la infancia y la adolescencia: un estudio multicaso con alumnado inmigrante y chileno (Values associated with physical-sports practice during middle childhood and adolescence: a multi-case st. *Retos*, 45, 96-103. <https://www.revistaretos.org/index.php/retos/article/view/92235>
- Carvajal, D. C., y de la Torre, D. I. (2023). Características de las habilidades psicológicas de ejecución deportiva en atletas juveniles de Baloncesto. *Ciencia y Actividad Física*, 10(1), 33-42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8144642>
- Carvajal, T., Reyes, J., y Molina, A. (2025). influencia del deporte en adolescentes. *Revista Electrónica de Trabajo Social Campos Problemáticos en el Trabajo Social Latinoamericano*, 81 78-90. <https://ceatso.com/wp-content/uploads/2025/04/Decimo-numero-Revista-Campos-Problematicos-REVISTA-COMPLETA-81-102.pdf>
- Castillo, A., Montalva, F., y Nanjarí, R. (2021). Actividad Física, Ejercicio Físico y Calidad de Vida en niños y adolescentes con Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 20(5) http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2021000500017&script=sci_arttext
- Castillo, L. R., De Arévalo, D. P., Pérez, C. R., Ramírez, K. A., y Tuesta, B. L. (2025). *Educación para la Ciudadanía Global: Cómo formar líderes sostenibles*. Editorial Internacional Alema. Perú.
- Castro, N. P., y Suárez, X. A. (2024). La resiliencia en estudiantes universitarios no tradicionales. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 33-55. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162024000200033&script=sci_arttext
- Catota, P. (2025). Bienestar y Éxito en la Educación Superior: Cómo un Estilo de Vida Activo Potencia la Regulación Emocional, el Autoconcepto y la Motivación. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 2(2), 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10210905>

- Chalacamá, Y. L., y Parra, R. L. (2024). Influencia del ejercicio físico para el fortalecimiento óseo: una revisión bibliográfica. *InnDev*, 3(1), 63-78. <https://doi.org/10.69583/inndev.v3n1.2024.106>
- Chalarca, G.I., y González, G.C. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 17(1), 69-89. <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/index>
- Chales, A.G., y Merino, J.M. (2019). Actividad física y alimentación en estudiantes universitarios chilenos. *Ciencia y enfermería*, 25, 20-40. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532019000100212
- Chihuailaf-Vera, M.L., Ferro, E.F., Cid, F.M., y Jiménez, R.G. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile (Gender stereotypes in the practice of physical exercise and sport in university students of Physical Education Pedagogy in Chile). *Retos*, 55, 1-10. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/101489>
- Chiriboga, F.R. (2015). Vinculación del liderazgo estudiantil con la comunidad en la Unidad Educativa Riobamba del cantón Manta. *Domino de las Ciencias*, 1(1), 18-30. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/43>
- Chulim, F., y Trejo, O. M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Manda.
- Cid, F. M. (2018). Relación entre el ejercicio físico y el rendimiento académico escolar: revisión actualizada de estudios. *EmásF: revista digital de Educación física*, (53), 168-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482543>
- Cisneros, I. I. (2023). Las Relaciones Docentes de la Unidad Educativa “Luis Vargas Torres” como Comunidad Profesional de Aprendizaje. *Revista Científica Hallazgos*, 21, 8(2), 177-190. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9172676>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. LEA.
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Comas, S. F., Franco-Sola, M., y Yañez, J. R. (2022). Rúbrica para evaluar la capacidad educativa de la actividad físico-deportiva en la población en edad escolar en entidades no formales (Rubric for evaluating the educational capacity of physical activity and sports in the school-age population at non-formal entities). *Retos*, 46, 292-300. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94050>
- Comisión Europea. (2023). *Eurobarómetro Especial 525: Deporte y Actividad Física*. Dirección General de Comunicación. https://data.europa.eu/data/datasets/s2668_97_3_sp525_eng?locale=es
- Connor, K.M., y Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <http://doi.org/10.1002/da.10113>

- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. <https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/11/constitucion.pdf>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123>
- Cordero, C. (2017). *La incidencia de la inteligencia emocional en el liderazgo: casos líderes de venta multinivel Yanbal Ecuador*. [Tesis de Maestría. Universidad Espíritu Santo]. Repositorio institucional.
- Coro, E. A. (2024). Motivación hacia la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Chone, Ciencia y Tecnología*, 2(2). <https://doi.org/10.56124/cct.v2i2.011>
- Corral, K., Villafuerte, J.S., y Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador Percepciones de los Actores Directos al 2014. *Revista de investigación cualitativa*, 2. <http://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315>
- Correa, F. C., Valverde, M. O., y Catalan, J. T. (2020). Conectar y fortalecer la comunidad desde la participación y el liderazgo juvenil: Experiencia del proyecto Esfera Jove de la Fundación Marianao. *RES: Revista de Educación Social*, (30), 303-316. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/marianao_res_30.pdf
- Cortez, T. M., y Spooner, D. J. (2016). *El liderazgo democrático en la calidad del proceso docente educativo en la Unidad Educativa Fiscal" 26 de Noviembre" de la ciudad de Guayaquil* [Tesis Maestría. Universidad de Guayaquil, Ecuador]. Repositorio institucional.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf>
- Crespo, D. (2015). *El juego tradicional como medio de inclusión*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, España]. Repositorio institucional.
- Crespo, L. y Rivera, M.L. (2012). El poder de la resiliencia generado por el cáncer de mama en mujeres en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23(1), 109-126. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1946-20262012000100005
- Crespo-Fernández, L. y Rivera-García, M.L. (2012). El poder de la resiliencia generado por el cáncer de mama en mujeres en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23(1), 109-126.
- Crespo-Martín, D. (2015). *El juego tradicional como medio de inclusión*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, España]. Repositorio institucional.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Cristancho, D., Forero, S., y Marín, N. (2025). *Pugllai. Revitalización de juegos tradicionales: un puente hacia la conciencia cultural*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. <https://repositorio.upn.edu.co/items/5f2f8c61-49b3-4b7f-bbc8-12bf0db80e72>

- Cruz, O. L., y González, J. S. (2025). Juegos y deportes autóctonos de México. Una experiencia en educación superior. *Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física*, 4(10), 73-86. <https://revistascientificas.uach.mx/index.php/rmccf/issue/view/225>
- Cuadrado, I., y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 39-55. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294408>
- Cuaical, L. F., y Rosero, C. S. (2025). *Representaciones sociales sobre la práctica del voleibol criollo en las canchas "El Tierrero" de la ciudad San Juan de Pasto*, [Tesis Tercer Nivel, Universidad San Juan de Pasto, Colombia]. Repositorio Institucional
- Cubas, D. A. (2020). *Actividad física, ejercicio y deporte; factores que inciden en la productividad laboral*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Autónoma de Nuevo León, México]. <http://eprints.uanl.mx/19412/>
- Cuevas, R., García, T., González, J., y Fernández, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en Educación física. *Revista de psicología del deporte*, 27(1), 97-104. <https://www.archives.rpd-online.com/article/download/v27-n1-cuevas-garcia-calvo-et-al/1744-13480-1-PB.pdf>
- Daft, R. L. (2006). *La experiencia del liderazgo*. Cengage Learning Editores. México
- Day, C., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea Ediciones. España.
- Daza, C. G. (2025). Percepción docente sobre el impacto de los resultados de aprendizaje en la calidad educativa de las instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 14(7), 143-167. <https://revista.redipe.org/index.php/1>
- De la Fuente, P., y Álvarez, C. (2024). La resiliencia del personal directivo de centros educativos: revisión sistemática de la literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 23-45. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29651>
- Del Valle, S., De la Vega, R., y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de Educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 507-526. <https://www.redalyc.org/pdf/542/54241416007.pdf>
- Desiderio, D. W., Losardo, R. J., Bortolazzo, C., Van Tooren, J. A., y Hurtado, E. (2021). Deporte, educación y salud. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 134(3), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=729853>
- Díaz, B., Meleán, R., y Marín, W. (2021). Rendimiento académico de estudiantes en educación superior: Predicciones de factores influyentes a partir de árboles de decisión. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(3), 616-639. <https://doi.org/10.36390/telos233.08>
- Díaz, E.R. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado. *Revista universidad y empresa*, 22(39), 69-89.

- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300004&script=sci_arttext
- Díaz, J.E., y Quiñones, A.J. (2018). *Relación entre el liderazgo transformacional y la gestión educativa de una institución educativa parroquial, Florencia de Mora-2017*. [Trabajo Fin de Maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12692/11754>
- Díaz, M. A., Ahumada, M., y Melo, J. P. (2021). Árboles de decisión como metodología para determinar el rendimiento académico en educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(2), 94-104. <http://doi.org/10.22507/rli.v18n2a8>
- Domínguez, B.M. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 165-183. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147010.pdf>
- Dominguez, KA, Calderón, FL, Choque, E., Bravo, CE y Palmieri, PA (2022). Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia de Connor-Davidson para Sudamérica (CD-RISC-25SA) en adolescentes peruanos. *Children*, 9 (11), 68-89. <https://www.mdpi.com/2227-9067/9/11/1689>
- Domínguez, S. (2024). El impacto de la actividad física en el bienestar mental. Un camino hacia la salud integral. *Lecturas: Educación física y Deportes*, 29(319). <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/8046/2269?inline=1>
- Donoso, H., Díaz, M. E. y Enrique, M. (2024). Análisis de la práctica de actividad física en Ecuador, año 2024: un enfoque de Modelización Logit. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, (69). <http://doi.org/10.47197/retos.v69.116793>
- Dosal, R., Mejía, M.P., y Capdevila, L. (2017). Deporte y equidad de género. *Economía Unam*, 14(40), 121-133. <https://www.elsevier.es/es-revista-economia-unam-115-articulo-deporte-equidad-genero-S1665952X17300063>
- Duraku, Z., Hoxha, L. (2021). *Impact of transformational and transactional attributes of school principal leadership on teachers' motivation for work*. *Frontiers in Education*, 6(1), 59-91. <http://doi.org/10.3389/feduc.2021.659919>
- Durán, J. D. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, (11), 89-115. https://polired.upm.es/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/4143
- Durán, P. (2025). *Liderazgo y compromiso cívico en el siglo XXI*. Almuzara.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., y Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 98. <https://link.springer.com/article/10.1186/1479-5868-10-98>

- Elizalde, C., y Barni, C. (2024). Educación integral en tiempos de cambio. *Revista Educación*, (5), 1-18. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/educacion/article/view/55934>
- Enríquez, G. A., Churaco, C. A., Naranjo, D. S., y Pazmiño, J. G. (2021). Juegos tradicionales ecuatorianos y su aporte al turismo cultural. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 1332-1348. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094518>
- Erazo, R. T., Reynaga, P., y Tello, C. D. (2019). El sedentarismo y el nivel de actividad física en docentes de dos centros educativos de Quito-Ecuador. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 3(7), 98-107. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/294>
- Escápite, A. O., Trevizo, A. M., Rodríguez, C. J., Erives, A. C., y Guerra, S. A. (2024). Factores Biopsicosociales Relacionados con la Gestión y Práctica de la Actividad Física y el Deporte en Diferentes Poblacionales. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 11080-11102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9726336>
- Escobar, A.O. (2025). El sistema educativo ecuatoriano. *Sapiens in Education*, 2(3), 1-20. <https://doi.org/10.71068/1hzj3x24>
- Escobar, E. V., y Díaz, D. A. (2024). Incidencia de la Educación física, recreación y deporte como una herramienta didáctica para el desarrollo de valores y habilidades sociales: The incidence of physical education, recreation, and sports as a didactic tool for the development of values and social skills. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 1(4), 230-240. <https://orcid.org/0000-0002-5736-2470>
- Escobar, O. E., Crespo, L. R., y Cabrera, C. R. (2025). Promoción de la actividad física como gestión directiva para mejorar el estado de salud físico y mental de los docentes. *Ciencia y Educación*, 6(4), 180-194. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15341294>
- Espín, M. M., Espín, R. M., Betún, T. M., y Porras, M. D. (2025). El liderazgo transformacional como motor de innovación en las instituciones educativas: Retos y oportunidades en el siglo XXI. *Ciencia y Educación*, 6(9.2), 486-500. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17232367>
- Espinosa, M.Z. (2023). Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 14. <http://orcid.org/0000-0001-9930-9005>
- Estrella, D. A. (2025). Rendimiento Académico y Bienestar Integral en la Educación Superior: La Influencia de la Regulación Emocional, el Autoconcepto y la Motivación en un Estilo de Vida Activo. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 2(2), 1-12. http://estrellaediciones.com/index.php/educational_regent/article/view/42
- European Parliament, & Council of the European Union (RGPD) (2016). *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data (General Data Protection*

Regulation).

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016R0679>

- Extremera, A. B., López, C. H., Sánchez, J. A., Isidori, E., y Camacho, M. D. (2025). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en Educación Primaria a través de la Educación física: una revisión sistemática: Development of Emotional Intelligence in Primary Education through Physical Education: a systematic review. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 18(38), 30-48. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10114>
- Fabra, J. A. (2017). *Fomento de la práctica de actividad físico-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico*, [Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández, España]. Repositorio Institucional
- Fantinelli, S., Esposito, C., Carlucci, L., Limone, P., y Sulla, F. (2023). The influence of individual and contextual factors on the vocational choices of adolescents and their impact on well-being. *Behavioral Sciences*, 13(3), 233. <https://doi.org/10.3390/bs13030233>
- Felix, A., Martínez, A., y Reche, C. (2021). Resilience and burnout in dual career. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 16(47). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/113859>
- Ferriz, R., y Moreno, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Retos*, 24, 37-43. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924421>
- Flores, M.M., y Cortés, M.L. (2022). Resiliencia: Factores Predictores en Adolescentes. *Acta de investigación psicológica*, 12(3), 115-128. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.3.467>
- Flores, M.S. (2008). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Mayor de San Marcos, Perú]. Repositorio institucional.
- Fontaines, T., y Urdaneta, G. (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 163-180. <http://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/index>
- Forján, R., y Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 277-296. <http://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>
- Freire, E. E. (2022). La formación de profesores de educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 5(1), 153-163. <https://doi.org/10.51247/st.v5i1.196>
- Freire, G. L., Ribeiro, L. C., Oliveira, D. V., Oliveira, I. F., Fiorese, L., y Nascimento Junior, J. R. A. (2023). Are the athletes' perceptions of the coach's autonomy support, age and practice time associated with the development of life skills among young athletes?. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 79-88. <http://doi.org/10.6018/cpd.482411>
- Freyre, D. H., Jiménez, A. R., y Muñoz, D. E. (2024). *Incidencia de una propuesta didáctica de deporte escolar basada en el aprendizaje cooperativo en la habilidad emocional empatía de los estudiantes de grado sexto de la IED Rafael*

- Pombo. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20474>
- Gajardo, M. Á., Bordón, J. C., García, J. D., Morales, A. R., y Muñoz, R. L. (2024). Importancia de la cohesión grupal sobre la persistencia en el equipo para la siguiente temporada: un estudio longitudinal con jugadores senior y en formación de deportes de equipo. *E-balonmano com Journal Sports Science*, 20(1), 73-80. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.20.73>
- Gajardo, M. Á., Ponce, J. C., Lobo, D., Manzano, D., y Llanos, R. (2023). Análisis de procesos grupales en deportes colectivos: Relación entre resiliencia de equipo y la cohesión grupal: resiliencia de equipo y cohesión grupal. *Revista Española de Educación física y Deportes*, 437(2), 14-25. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i2.1100>
- Galarza, A. G., Manzano, M. M., Romero, B. A., y Zuñiga, A. M. (2025). Liderazgo juvenil y su aplicación en emprendimientos actuales: propuesta de capacitación en Bachillerato General en Ecuador. *Reincisol.*, 4(7), 2927-2945. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2927-2945](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2927-2945)
- Galeano, A. S. (2021a). Guía de actividades deportivas en ambientes naturales: una propuesta para la formación integral. *Lecturas: Educación física y Deportes*, 26(279). <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/717/1438?inline=1>
- Galeano, A. S. (2021b). Origen e historia del ecuavóley: Origin and History of Ecuavolley. *Social Review. International Social Sciences Review/Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 10(3), 265-279. <https://edulab.es/revSOCIAL/article/view/2697>
- Galeano-Terán, A., y Chuquín, P. (2020). Ecuavóley, el rey de los deportes para los ecuatorianos en el mundo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 398-414. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642020000400004&script=sci_arttext
- Galeano-Terán, A.S. (2024). Innovación educativa: Bachillerato Técnico Deportivo en Ecuador. En M. Valero Redondo, C. Méndez Domínguez y M. Díaz Rodríguez (Coords.), *Nuevos avances en educación: metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y Educación física* (cap. 51, pp. 912–926). Editorial Dykinson, S.L.
- Galeazzi, A. Q. (2021). Los jóvenes y el deporte en la política pública de los Centros Educativos Comunitarios. *Cuadernos del CLAEH*, 40(114), 267-281. <https://mail.ojs.claeh.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeH/article/view/517>
- Galindo, H., y Pegalajar, M. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 127-135. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-psicodidactica-243-articulo-efecto-mediador-moderador-resiliencia-entre-S1136103420300058>
- Gálvez, M. I., y Llatas, F. D. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: una revisión literaria. *Conrado*, 18(85), 246-251.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000200246&script=sci_arttext&tlng=en

- García Ferrando, M. (1986). *Los españoles y el deporte (1980–1985): Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Ministerio de Cultura. España
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Alianza.
- García Solarte, M., Salas, L., y Gaviria, E., (2017). Estilos de liderazgo de hombres y mujeres en las pymes. *AD-minister*, (31), 25-46
<https://www.redalyc.org/journal/3223/322353489002/html/>
- García, J. A. (2016). El liderazgo en la gestión escolar, República de Ecuador. *Domino de las Ciencias*, 2(2), 269-279. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es>
- García, J. A., Saklabrur, L. A., Ortega, Y. K., García, B. L., Guevara, Y., y Vargas, C. A. (2023). *Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje* (1.^a ed.). Mar Caribe. https://editorialmarcaribe.es/?page_id=1861
- García, L., Marentes, M., Castillo, I., y Alvarez, O. (2023). El estilo transformacional del entrenador/a como facilitador de la identidad social de jóvenes jugadores/as de baloncesto: el papel mediador de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(2), 12-25.
- García, L., Santos, M. L., Ruiz, P. J., y Martínez, L. F. (2023). Efectos del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia docente del alumnado el ámbito de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 65-84. https://revistas-new.uam.es/riejs/article/view/riejs2023_12_1_004
- García, M. C. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 11(1), 63-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4220133>
- García, M., Salas, L., y Gaviria, E., (2017). Estilos de liderazgo de hombres y mujeres en las pymes. *AD-minister*, (31), 25-46. <http://www.redalyc.org/journal/3223/322353489002/html/>
- García, M., y Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal: Encuestas sobre hábitos deportivos en España 1980–2010*. Centro de Investigaciones Sociológicas. España
- Garrido, R. E., García, A. V., Flores, J. L., y de Mier, R. J. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (22), 19-23. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3984895>
- Garzón, A. D., Osorio, D. J., Pachón, J. J., y Morales, N. S. (2023). Juegos, ludicidad y armonía integral en la motricidad escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (49), 307-320. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052023000300307&script=sci_arttext

- Gavilanes, E. P., López, M. A., López, E. A., y Carrillo, D. A. (2024). Interacción entre la práctica deportiva y el desempeño profesional. *Conrado*, 20(101), 298-304. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442024000600298&script=sci_abstract
- Giró, J. (1998). El uso de juegos tradicionales en el proceso educativo y su desvirtuación en la praxis pedagógica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (1), 251-268.
- Gomero, N. M., Gómez, K. K., Gómez, A. A., y Temoche, C. (2023). Resiliencia como eje motivador en la docencia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 553-564. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2815>
- Gómez, D. I., Marques, A., y Mendoza, R. (2023). *La actividad física como factor de protección para el desarrollo a lo largo del ciclo vital. La promoción de la actividad física en la sociedad contemporánea: orientaciones para la práctica profesional*. Díaz de Santos
- Gómez, G.J. (2022). Resiliencia y estrés laboral en docentes de primero de bachillerato de la unidad educativa Dr. Odilón Gómez Andrade. *Revista EDUCAREUPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 115-136.
- Gómez, M.C., y Cavaco, N.A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, 28, 167-180. <http://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Gómez, V. R., y Martín, J. J. (2023). Análisis del impacto del emprendimiento sostenible y azul en las competencias transversales de la Educación Superior. *SciComm Report*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.32457/scr.v3i1.2142>
- González Bernal, S. (2022). *Influencia de la docencia en la educación física y en los hábitos saludables*. [Tesis Doctoral, Universidad de Burgos]. España <https://riubu.ubu.es/handle/10259/7842>
- González, A. (2024). El papel del entrenador como agente pedagógico en deportes federados de equipo. [Tesis Tercer Nivel, Universidad de la Laguna, México]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/37914>
- González, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de Educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, (8), 44-62. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i8.3268>
- González, D. (2025). *La Educación Social como eje en la práctica deportiva, la ciudad deportiva como escenario de cambio*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad de Oviedo. España]. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/79456>
- González, E. R. (2021). *Lengua, sujeto e historia: el ecuavoley y la interacción simbólica en la cultura ecuatoriana*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19915>
- González, E., Baena, A. y Baños, R. (2023). Current situation of Physical Activity in the Natural Environment in Physical Education in Spain. *Apunts Educación física y Deportes*, 153, 9-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.02)

- González, J. A., Correa, D. A., y García, L. A. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura, educación y sociedad*, 6(2), 175-205. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823292>
- González, M.C., y Jiménez, Y. L. (2019). Resiliencia en estudiantes como herramienta para asegurar la calidad educativa Resilience in students as a tool to ensure educational quality. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 6(11). <https://cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/285>
- González, S. (2022). *Influencia de la docencia en la Educación física y en los hábitos saludables*. [Tesis Doctoral, Universidad de Burgos, España]. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/7842>
- González, S., Rodríguez, A., y Vieira, M. J. (2023). Perfil del profesorado cuyas prácticas docentes favorecen la competencia emprendedora. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 377–397. <http://doi.org/10.6018/rie.518481>
- González, Z. O., y Llamozas, B. M. (2018). Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Orbis: Revista de ciencias humanas*, 13(39), 30-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7149438>
- González-Melero, E., Baena-Extremera, A. y Baños, R. (2023). Current situation of Physical Activity in the Natural Environment in Physical Education in Spain. *Apunts Educación Física y Deportes*, 153, 9-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.02)
- González-Tejerina, S., Rodríguez-Esteban, A., y Vieira, M. J. (2023). Perfil del profesorado cuyas prácticas docentes favorecen la competencia emprendedora. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 377–397. <http://doi.org/10.6018/rie.518481>
- Gordillo, J. M., Herrera, M. L., Núñez, I. M., Veloz, I. M., y Herrera, E. F. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42234-e42234. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)234](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234)
- Goyeneche, D. K., y Muñoz, A. M. (2023). *Motivación hacia la práctica deportiva, una apuesta para fortalecer espacios de inclusión escolar*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad El Bosque, Colombia]. <https://www.proquest.com/openview/e940d3f925a41b156e12bb05cb4c1ffd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Granados, S. H., y Cuéllar, Á. M. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: Una revisión bibliográfica. *Katharsis: Revista de Ciencias de la Salud*, 25, 95–108. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=6369972>
- Grefa, R. L., Aviles, Z. D., y Taípe, V. M. (2025). Liderazgo transformacional docente para la interculturalidad en el sector educativo de Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, 8(14), 80-99. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/414>

- Guamán, F. I., Bahamonde, R. C., Narvaez, J. G., y Rodríguez, A. S. (2022). Los juegos tradicionales y la praxiología motriz: necesidad de los pueblos amazónicos y afroecuatorianos en Ecuador. *Arrancada*, 22(42), 109-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9120092>
- Guapi, F. I. (2021). Los juegos y deportes tradicionales declarados como Patrimonio Cultural Inmaterial: alternativa legítima en el caso de los pueblos amazónicos del Ecuador. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(3), 947-958. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522021000300947&script=sci_arttext
- Guerra, Y., Rubio, A. M., y Silva, N. C. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y desarrollo social*, 8(1), 48-69. <https://revistas.umng.edu.co/index.php/reds/article/view/585>
- Guerrero, E., Gómez, R., Moreno, J.M., y Guerrero, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, (9), 2, 1-12. <http://doi.org/10.5093/cc2018a2>
- Guerrero, M. F., Merchán, F. H., y Cayetano, A. R. (2024). Asociación del acoso escolar y el autoconcepto físico en la transición de primaria a secundaria. *Revista Retos*, 36, 138–145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9237116>
- Guillamón, A. R. (2023). Cómo aplicar el modelo de responsabilidad personal y social en las programaciones docentes de Educación física. *EmásF: revista digital de Educación física*, (80), 9-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732844>
- Guillermo, A. I., Soto, N. P., Rico, T. P., y Corbí, R. G. (2024). La resiliencia y la inteligencia emocional como predictores del nivel de estrés en estudiantes de magisterio. *European journal of education and psychology*, 17(1), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9548354>
- Gutiérrez Caballero, J. M. (2020). *Satisfacción con la vida, resistencia ocupacional y ejercicio físico en maestros* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/11938>
- Gutiérrez, C. D. (2023). ¿Cuál es la perspectiva de liderazgo pedagógico capaz de fortalecer el Multicampus Escolar Olayista? *Saber pedagógico de Directivos Docentes de Bogotá*, 85. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2620>
- Guzmán, J. G., y Murillo, J. C. (2023). Estilos de liderazgo en los docentes de la facultad de Educación física militar y su contribución en la formación de los oficiales del ejército nacional. *Revista digital: ARCOFADER*, 2(2), 20-30. <https://revista.arcofader.org/index.php/inicio/article/view/40>
- Hadijahah, E. (2024). The Impact of Leadership Styles on Teacher Performance. *Research invention journal of law, communication and languages*. 4(1),13-18. <https://doi.org/10.59298/RIJLCL/2024/411318>
- Harris, G. L. (2017). *El juego de la pelota de mano o mamona como tradición, cultura, en el barrio la dolorosa de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo en el año 2016*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Autónoma d Chimborazo, Ecuador]. Repositorio Institucional

- Hastie, T., Tibshirani, R., y Friedman, J. (2009). *The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction* (2ª edición). Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Nueva York: Routledge.
- Heck, R.H., Larsen, T.J., y Marcoulides, G.A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hernández, A.I., Lirola, M.J., y Prados, M.E. (2024). Construir conocimiento compartido en la formación inicial del alumnado. Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Físico-Recreativa con personas de diversidad funcional. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 69-81. <http://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9706>
- Hernández, J. C., Castaño, C. V., y Marín, P. F. (2024). ¿“Formación integral”? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía y Saberes*, (61), 6-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942024000200006&script=sci_arttext
- Hernández, M.R. (2017). El deporte como recurso educativo en la inclusión social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (65), 44-56.
- Hernández, V., González, V. A., Gámez, L., Luna, J., y Gamonales, J. M. (2022). Propuesta de unidad didáctica para Educación física: “la orientación deportiva como herramienta de inclusión para los alumnos con TDAH”. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (19), 60-81. <https://doi.org/10.33776/remo.vi19.7220>
- Hopmann, S. (2003). “On the Evaluation of Curriculum Reforms. *Journal of Curriculum Studies*. 35, 126-139. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hosbun, L. M. (2024). *Proceso de regulación emocional en el afrontamiento de demandas deportivas y académicas presentes en la experiencia de vida universitaria de estudiantes participantes en equipos deportivos representativos de la Universidad Nacional*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica]. <http://repositorio.una.ac.cr/items/87dbfe7a-cd95-45e4-bea1-9a885255e4b5>
- Hsieh, C.C., Gunawan, I., y Li, H.C. (2023). Una revisión bibliométrica de la investigación sobre liderazgo educativo: Mapeo científico de la literatura de 1974 a 2020. *Revista de Educación*, 401, 293-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-592>
<http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/28.2020.09>
- Huaroc, C. O., y Quispe, D. P. (2024). *Resiliencia y logros de aprendizaje en estudiantes de V ciclo de la Institución Educativa Heroínas Toledo-Concepción*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Nacional del Centro, Perú.]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/12082>

- Iglesias, E.B. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Imaniyati, A., Syafri, W., Ruhana, F., Kawuryan, M.W. y Hutasoit, I. (2024). La influencia del liderazgo y el profesionalismo en el desempeño del servicio educativo, ciudad de Depok, provincia de Java Occidental. *Revista Asiática de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(4), 716-731. <http://www.aarf.asia/current/2023/Jun/cjEUDPUr9iJr63S.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo del Ecuador (2009). *Costumbres y prácticas deportivas en la población ecuatoriana*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/webinec/Bibliotecas/Estudios/Estudios_Sociodemograficos/CostumPracticasDeportivas.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024). *Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico (MOPRADEF) 2023*, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/MOPRADEF/MOPRADEF2023.pdf>
- Intriago, D. A., Gómez, L. K., y Ruiz, D. V. (2023). Desarrollo e implementación de una estrategia integral para fortalecer el Proyecto Deportivo Institucional y potenciar el desarrollo humano en la Universidad UNIANDES. Análisis de caso: experiencia del FC INSUTEC. *Revista Conrado*, 19(S2), 606-613. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3304>
- Izidorio, C. (2024). Potenciando la práctica deportiva a través de la formación docente y metodologías activas. *Sapiens EduTech Journal*, 2(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=29477>
- Jackson, D., Prochnow, T., & Ettekal, A. V. (2024). Programs Promoting Physical Activity and Social-Emotional Learning for Adolescents: A Systematic Literature Review. *Journal of School Health*, 94(10), 994-1004. <https://doi.org/10.1111/josh.13486>
- Jaramillo, J. C. (2025). *Vulnerabilidad psicológica en el rendimiento deportivo y estrategias de afrontamiento*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Católica de Cuenca. Ecuador]. <https://dspace.ucacue.edu.ec/items/61ce8c4d-8c22-4a6e-97fb-67b53355ff87>
- Jaramillo, R. A., y Rueda, J. C. (2021). De la resistencia a la transformación: una revisión de la resiliencia en el deporte. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 17(2), 97-121. <https://doi.org/10.15332/22563067.7085>
- Jemini, L., Bërçulli, D., Konjufca, J., y Cakolli, L. (2023). Effectiveness of career guidance workshops on the career self-efficacy, outcome expectations, and career goals of adolescents: An intervention study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2281421>
- Jerez, P., Chacón, R., Serrano, I., Belmonte, A. B., y Castro, M. (2025). Regulación emocional, autoconcepto y motivación en educación superior: estilo de vida activo como determinante. *Retos*, 65, 721-735. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/109359>
- Jimenes, J. A., y Nuñez, N. A. (2025). La pedagogía anticipatoria en la formación de entrenadores de fútbol infantil: preparando líderes para un futuro

dinámico. *Formación Estratégica*, 12(2), 1-6.
<https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/186>

- Jiménez, A.M., Fajardo, C.F., y Jurado, Y. (2024). Perspectivas del cuerpo y la motricidad desde los planes curriculares de Educación física y las concepciones de los docentes del área. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación física, Deporte y Recreación*, 52. <http://doi.org/10.47197/retos.v52.98509>
- Jiménez, E. N., Sanmartín, B. N., Carriel, M. A., Menéndez, N. M., Chango, D. M., y Holguín, J. V. (2025). Proyectos Escolares de Emprendimiento Como Estrategia para Fortalecer Habilidades Blandas en Estudiantes. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 1(2), 55-76. <https://doi.org/10.70577/7p7r3f72>
- Jiménez, P. J., y Durán, L. J. (2005). Physical activity and sports in youth at risk: values education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 80, 13-19. <https://revista-apunts.com/actividad-fisica-y-deporte-en-jovenes-en-riesgo-educacion-en-valores/>
- Jiménez, R. G., García, P. S., y Alvarado, G. J. (2022). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la Educación física como experiencia democrática (Body and School: teaching physical education as a democratic experience). *Retos*, 45, 43-53. <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/400>
- Jiménez, S. B. (2024). Relación entre el liderazgo pedagógico y la personalidad. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 397-411. <http://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/558>
- Johnson, F. N. (2024). Contribución de la YMCA a la cultura corporal, el deporte y la Educación física de América Latina. Confrontación y alternativa al discurso eugenésico. *VIREF Revista de Educación física*, 13(4), 32-42. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/355202>
- Jones, N., y Schneider, B. (2016). *The influence of aspirations on educational and occupational outcomes. In Routledge handbook of youth and young adulthood* Routledge.
- Juárez, R. (2024). Cultura física, habilidades para la vida y liderazgo: Tres ejes fundamentales en la prevención de las violencias. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración*, 4(1), 19-28. <https://cathi.uacj.mx/20.500.11961/28479>.
- Juma, J.J., Ndwiga, Z.N., y Nyaga, M. (2021). Instructional leadership as a controlling function in secondary schools in Rangwe Sub County, Kenya: Influence on students' learning outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 1-18.
- Juwa, J. M., Cordero, N. M., y Mediavilla, C. M. (2022). Juegos tradicionales en Shuar y su incidencia en el desarrollo motriz en infantes escolares. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(1), 569-583. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976536>
- Kamal, F., Ridwan, R., y Kesuma, T. (2024). *Laissez-faire leadership: A comprehensive systematic review for effective education practices. Journal of Education and Learning*, 18(4), 1460–1467. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i4.21407>

- Kaplan, R. M. y Saccuzzo, D. P. (2009). *Psychological testing: Principles applications and issues* (7ª edición). Wadsworth, Cengage Learning.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Knudson, D. (2007). *Fundamentals of biomechanics*. Springer.
- Korpershoek, H., Canrinus, E.T., Fokkens-Bruinsma, M., y de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lara, A.I, y Puga, M.D. (2019). El liderazgo educativo y el desempeño docente: un estudio etnometodológico de la realidad ecuatoriana. *Ciencia digital*, 3(1), 257-271.
- Larrondo, M. (2025). ¿El “adoctrinamiento” como problema educativo? Escuela secundaria y nuevas derechas en Argentina. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 349-356. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8738638>
- Le Boulch, J., y Brest, E. C. (1990). *La educación por el movimiento: en la edad escolar*. Paidós.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Editorial Salesiana.
- Lema, E.G., Vallejo, V.M., Betancourt, G.P., y Rivera, J.A. (2024). Tendencias en Educación Inclusiva: Implementación de Evaluaciones Contextualizadas para Promover la Equidad y la Diversidad. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 5(9), 117-124. <https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.014>
- Len, S. M. (2023). Propuesta de acciones para contribuir a la prevención de las enfermedades profesionales en el informático a través de actividades físicas y educativas. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 14(1), 67-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_serial&pid=1991-9395&lng=es&nrm=iso
- León, C. J., y Silva, F. (2022). Resiliencia educativa: discusiones conceptuales. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S5), 231-237. <https://doi.org/10.33975/riuuq.vol34nS5.1105>
- León, M., González, A., Robles, H., Padilla, J.L., y Peralta, I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) en población española. *Anales de Psicología*. 35(1), 33-40.
- Lerette, S.G., Manassero, M.A., Alonso, Á.A., y Gómez, M.E. (2024). Ciencia Escolar y Afinidades Científico-Tecnológicas: Tres Perfiles del Estudiantado de Enseñanza Media Superior de Uruguay. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9334-9358. http://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13079
- Leunda, I. (2024). Factores de vulnerabilidad para el desarrollo de la dependencia del ejercicio físico en los deportes de resistencia. [Tesis Tercer Nivel, Universitat Ramon Llull. España]. <http://hdl.handle.net/10803/692213>

- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD) (2018). *B.O.E.* (294), 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Lifschitz, C. (2022). *Relaciones entre efecto flow y motivación vinculada al rendimiento de los deportistas desde la mirada de la psicología positiva y la psicología del deporte*. [Tesis Doctoral, Universidad de Belgrano. Chile]. Repositorio Institucional
- Llopis, M. D., Volakh, E., y Pérez, Á. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Actualidades investigativas en educación*, 22(3), 130-164. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i3.50629>
- Loayza, L. L, y Puma, I. P. (2025). Los retos de la participación activa en el fomento del liderazgo estudiantil. Revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 410-424. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.749>
- Logroño, L.E., Tulcanazo, M.G., Cacoango, W.I., y Maliza, W.I. (2025). Estrategia neurodidáctica y su impacto en las competencias de Emprendimiento y Gestión de los estudiantes de tercero de bachillerato técnico. *MQRInvestigar*, 9(2), 606-626. <http://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e606>
- Lombarte, S.V., Serrano, M.V., y López, R.C. (2020). Influencia de la actividad física y práctica deportiva en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 95-100. <http://doi.org/10.6018/sportk.454231>
- López, C., Carvajal-Castillo, C.A., Soto-Godoy, M.F., y Urrea-Roa, P.N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- López, A.F., Aguirre, D.G., Otálvaro, J.R., y Arcila, S.P. (2020). Revisión del liderazgo, sus estilos y modelos de medición en la última década. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 8(1), 81-98.
- López, G. D., y Granero, A. (2024). Variables motivacionales y cognitivas en profesorado en formación inicial: Diferencias entre Educación física y ámbitos STEM. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 38(2). <http://digitum.um.es/digitum/handle/10201/143809>
- López, L. A., y Soto, J. G. (2024). *Árboles de decisión para la predicción temprana de estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú.]. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/9439>
- López, M. Á., Díaz, J., Rubio, A., Batista, M., Llanos, R., y Ponce, J. C. (2022). ¿Influye el liderazgo del entrenador sobre la resiliencia de equipo? Efecto mediador de los conflictos intragrupo y la cohesión grupal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 214-221. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.24>
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. <http://doi.org/10.1174/113564009790002391>

- López, O., García, E., y Cuesta, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/43281>
- Lupano, M.L., y Castro, A. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 1(6), 107-122.
- Macanchi, M. L., Orozco, B. M., y Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100396&script=sci_arttext
- Machuca, M. E., Wampash, T. C., y Cruz, J. K. (2023). El liderazgo docente en las unidades educativas ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 530-552. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8706
- Macías, R.D., y Ramírez, A.G. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(2), 109-120.
- Maldonado, M. N., Angamarca, A. C., Campaña, C. Y., y Haro, H. T. (2025). El liderazgo pedagógico docente como estrategia para impulsar procesos inclusivos en instituciones educativas. *Polo del Conocimiento*, 10(9). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10382>
- Mandell, D. (1986). *Historia cultural del deporte*. Ballaterra.
- Mantilla, L. M., y Barrera, H. M. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 142–163. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8>
- Manuel Victorino, M. E. (2020). *Influencia del profesorado de Educación Física en la práctica deportiva de sus estudiantes: Diferencias de sexo*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga, España]. Repositorio institucional.
- Manzano, D., Merino, J. A., Sánchez, B. J., y Valero, A. (2020). *El modelo de responsabilidad personal y social desde la Educación física a la educación general: Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*. Wanceulen Editorial SL.
- Marbouti, F., Diefes, H. A., y Madhavan, K. (2016). Models for early prediction of at-risk students in a course using standards-based grading. *Computers & Education*, 103, 1-15. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.005>
- Marcen, C. (2025). Rol del deporte en la adquisición y transferencia de habilidades para la vida al ámbito laboral. *Sociología del Deporte*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.11709>
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J.C. y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano. Características de un estudio realizado en Canarias. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 23(3), 34-38.

- Marín, L. M. (2024). Funcionalidad de la Educación física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. *Delectus*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.234>
- Marín, R. J., González, A. E., Minango, A. V., Maya, I. G., Palacios, M. D. y Guerrero, Z. T. (2024). Innovaciones en la administración educativa: Efectos del liderazgo efectivo en el logro de metas educativas y el desarrollo estudiantil. *Emergentes-Revista Científica*, 4(2), 739-753. <https://revistaemergentes.org/index.php/cts/article/view/185>
- Marks, H.M., y Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Márquez, M. C., Valcárcel, Y. P., Pozo, Y. P., y Stiven, E. R. (2014). Deporte, actividad física y salud de los trabajadores: Su importancia para la productividad en la Universidad de la Ciencias Informáticas. *EmásF: revista digital de Educación física*, (28), 61-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746712>
- Martínez, A. J., Sandoval, K. V., Ortiz, I. H., Islas, A. C., y Velázquez, J. G. (2024). Factores que inciden en la integración de los estudiantes en las actividades deportivas y culturales del Instituto de Ciencias Económico Administrativas. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 2315-2335. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.794>
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 1 (21), 99- 118. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4183010>
- Martínez, H., y Davara, F. J. (2022). La influencia del ecosistema digital en la prensa deportiva en España: medios, usuarios y pandemia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(1), 34-78. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/77506>
- Martínez, J.E. (2018). Diferenciales de Género y Actividad Física en los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador. [Tesis doctoral. Universidad de Alicante. España]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220129>
- Martínez, J.E., y Sauleda, L.A. (2019). Diferenciales de género en la actividad física y deportiva de los estudiantes de la Universidad Central de Ecuador. *Enseñanza y Teaching*, 37(2), 7-26. <http://doi.org/10.14201/et2019372726>
- Martínez, M., Sánchez, A., Toledo, E. y Fualín, J. (2020). *Bioestadística amigable*. Elsevier.
- Martínez-Benítez, J.E. (2018). Diferenciales de Género y Actividad Física en los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador. [Tesis doctoral. Universidad de Alicante. España]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220129>
- Martínez-Benítez, J.E., y Sauleda-Martínez, L.A. (2019). Diferenciales de género en la actividad física y deportiva de los estudiantes de la Universidad Central de Ecuador. *Enseñanza y Teaching*, 37(2), 7-26. <http://doi.org/10.14201/et2019372726>

- Martínez-González, M., Sánchez-Villegas, A., Toledo, E. y Fualín, J. (2020). *Bioestadística amigable*. Elsevier.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2024). *Pedagogía de la infancia y la adolescencia* (1.ª ed.). Dykinson. <http://doi.org/10.14679/3342>
- Martins, M. de S., Posada, S., Figueroa, M. X., y Román, A. P. (2022). Teorias da aprendizagem na educação física na primeira infância: uma perspectiva colombiana. *Motricidades: Revista Da Sociedade De Pesquisa Qualitativa Em Motricidade Humana*, 6(3), 213–228. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n3-p213-228> <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n3-p213-228>
- Melguizo, E., González, G., Ubago, J. L., y Puertas, P. (2022). Resilience, stress, and burnout syndrome according to study hours in Spanish public education school teacher applicants: an explanatory model as a function of weekly physical activity practice time. *Behavioral Sciences*, 12(9), 329. <http://doi.org/10.3390/bs12090329>
- Méndez, A., y Fernández, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, (19), 54-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732285011>
- Méndez, J.L., Pastor, C., y Molina, M.C. (2017). El cuento como recurso para fomentar la resiliencia y la inclusión social en la infancia en contextos educativos y socioeducativos. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>
- Mendo, A., y Ortiz, J. (2003). El liderazgo en los grupos deportivos. *Psicología del deporte*, 1, 6-28. <https://www.aiu.edu/aiu-login/login.html>
- Mendoza, M. F., Mejía, R. O., Parrales, E. B., y Zambrano, Y. A. (2020). Investigación e innovación educativa: Reto escolar por COVID-19 en el Ecuador. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 162-182. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976611>
- Mendoza, M.R., y Ortiz, C.O. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 14(1), 118-134.
- Mercado, J.D., Muñoz, J.M., Apaza, E.C., y Cataño, C.R. (2022). La Resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Desafíos*, 13(1), 37-45. <http://orcid.org/0000-0001-7843-0754>
- Merchán, L. S. (2023). *Manejo de emociones por medio de hábitos saludables en estudiantes de grado 9 en el área de Educación física*. [Tesis Doctoral, Universitaria los Libertadores, Venezuela]. Repositorio Institucional
- Mérida López, S., Extremera-Pacheco, N., Quintana Orts, C., y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*. <http://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/219944>

- Merino, M. y García, A. (2024). *El rol del deporte como herramienta en la mejora de la concentración, en Las fronteras del conocimiento: perspectivas y aplicaciones en la era digital*. Dykinson.
- Mero, Y.E., y Acosta, J.M. (2021). Aspectos estratégicos para favorecer la actitud emprendedora en los estudiantes de tercer año de Bachillerato Técnico Agropecuario. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 85-98. <http://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2593>
- Meza, F.J., Villegas, C.L., Oca Celerio, R.A., y Pérez, O.M. (2024). Resolución de problemas en el equilibrio de la relación teoría-práctica y su impacto en el aprendizaje de bachillerato Técnico Informática. *Maestro y Sociedad*, 21(3), 1126-1140. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6480>
- Miguélez Puerto, P., Rodríguez-Sanz, M., y Romeo-Timiraos, I. (2017). Acercamiento de la escuela a la familia ya la comunidad. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>
- Minango, A. V. (2024). Resiliencia en el contexto educativo: estrategias para fomentar habilidades socioemocionales en estudiantes. *Revista Multidisciplinaria Ciencia y Descubrimiento*, 2(4). <https://doi.org/10.70577/b27paj02RCD>
- Minaya, M.S. (2014). *El liderazgo transformacional de los directivos y las actitudes de los docentes hacia el compromiso organizacional en la Institución Educativa N 5084 "Carlos Philips Previ" Callao 2010-2011*. [Trabajo Fin de Maestría, Universidad del Callao, Perú]. Repositorio institucional.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025a). *Currículo de la figura profesional en Actividad Física, Deportes y Recreación del Bachillerato Técnico*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025b). *Equivalencia de las figuras profesionales vigentes con la nueva oferta formativa de Bachillerato Técnico*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025c, 22 de abril). *Estructura de equivalencias y organización curricular del Bachillerato Técnico*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025d, 23 de abril). *Instructivo para la implementación de ofertas del Bachillerato Técnico* (Versión final, 23 de abril de 2025). <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025e). *Modelo de pertinencia territorial de la oferta de Bachillerato Técnica*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación Deporte y Cultura del Ecuador. (2025a). *Ecuador Estratégico 2030*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación Deporte y Cultura del Ecuador. (2025b). *Lineamientos de bienestar estudiantil y actividad física escolar*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). *Acuerdo Nro. MINEDEC-MINEDEC-2025-00061-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/10/MINEDEC-MINEDEC-2025-00061-A.pdf>

- Ministerio del Deporte del Ecuador (2012). *El deporte en cifras*. Ministerio del Deporte. <https://goo.gl/U2g7KA>.
- Ministerio del Deporte del Ecuador. (2012). *Plan Nacional de Desarrollo del Deporte*. <https://www.deporte.gob.ec>
- Miranda, D., López, J., Cantú, A., y Ramis, Y. (2024). Estado actual de la investigación sobre valores en el contexto deportivo: revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 9(1), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/6138/613878653005/613878653005.pdf>
- Molano, M.M., Estupiñán, A.M., y Pulido, M.A. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Revista Semillas del Saber*, 1(1), 18-27. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314>
- Molina, E.C. (2021). Docentes resilientes. Elementos centrales en el programa universitario de tutoría. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (12), 28. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103324>
- Montes, J. A., Torres, B. J., González, J. A., y Pérez, G. P. (2025). Estilo de liderazgo transformacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autónoma e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación física. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (62), 571-579. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9801620>
- Mora, F. R., Terán, E. B., Perez, M. V., y Semblantes, M. E. (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *CEIT*, 8(6), 37-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9263048>
- Mora, V. R. (2015). *Ética y educación integral*. Santiago de Chile: Editorial Paidea.
- Morales, H. J., y Buendía, G. I. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982025000102080
- Morales, J. (2004). Características del líder en el deporte: ¿nace o se hace? *Lecturas: Educación*, 74(1). <http://www.efdeportes.com/efd74/lider.htm>
- Moreira, J. A., y Vega, J. O. (2023). Estrategia de gamificación para mejorar la resiliencia en los estudiantes de la Unidad Educativa Rambuche. *MQRInvestigar*, 7(3), 1930-1958. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.1930-1958>
- Moreira, J. E. (2025). Efectos de la práctica deportiva en el desarrollo integral en la infancia: Revisión sistemática: Effects of sports practice on integral development in childhood: a systematic review. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 45-71. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.157>
- Morell, R. F., Coll, D. G., y Giménez, J. B. (2020). Agentes sociales de la comunidad educativa, satisfacción de novedad y actividad física. *Cultura, ciencia y deporte*, 15(46), 519-528. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7660977>
- Moreno, H., Leo, F. M., López, M. Á., García, T., Cuevas, R., y Sánchez, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto

- educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 311–322. <https://doi.org/10.6018/analesps.425351>
- Moreno, J. (2024). *Relación entre la práctica de actividad físico-deportiva y la promoción del bienestar psicológico en estudiantes de educación secundaria: una propuesta de enseñanza*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Miguel Hernández de Elche, España]. <https://hdl.handle.net/11000/33122>
- Moreno, J. A., Joseph, P., y Hernández, E. H. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de Educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39. Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., & Hernández, E. H. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de Educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39.
- Moreno, R., Zurita, F., y León, M. J. (2020). Índices de liderazgo educativo en función de la responsabilidad asumida en el deporte. *Journal of Sport and Health Research*, 12(1), 54-63. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/58942>
- Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. Á., García-Calvo, T., Cuevas, R., & Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 311–322. <https://doi.org/10.6018/analesps.425351>
- Morrone, C., De Grandis, C., Della Pittima, L., Ceberio, M.R., y Elgier, A. (2023). Habilidades Sociales y Autoconcepto en adolescentes que realizan y no actividad física. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 8(1), 54-66. <https://revistaconciencia.edu.pe/ojs/>
- Mosquera, C.E., Rodríguez, J.F., Cabrera, S.A., y Borja, W.E. (2025). Pedagogías críticas: una propuesta alternativa para la transformación de la escuela en Colombia en el siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 20(1), 1-27. <http://doi.org/10.15359/rep.20-1.4>
- Mosquera, J.M., Mosquera, G.A., Castellanos, O.A., y Villavicencio, P.M. (2024). Estrategia educativa para la orientación vocacional hacia el estudio de figuras profesionales del bachillerato técnico. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), 1160-1182. <https://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/425>
- Mosquera, M. J., Ríos, P., Rego, L., Abilleira, M. P., y Rodicio, M. L. (2021). Práctica de actividad físico-deportiva y salud física y mental en estudiantes universitarios del grado en ciencias de la actividad física y del deporte durante el confinamiento por la covid-19. *Revista Española de Educación física y Deportes*, (435), 38-41. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi435.1013>
- Moya, A. V. (2023). La dimensión socioemocional del profesorado: una conceptualización adaptada a la función docente. *Crónica. Revista de pedagogía y psicopedagogía.*, (8), 101-114. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/149>
- Mujica, F.N., y Jiménez A.C. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación física. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (39), 556-564. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607137>

- Mujika, A. M., Gibaja, J. J., Y García, I. A. (2021). Un modelo predictivo del comportamiento de la práctica deportiva entre la generación Millennial. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (39), 129-136. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587480>
- Mundet, A., Simó, M., Lleixà, T., Batalla, A., y Crespo, R. (2021). De la práctica deportiva a la inclusión social: Un diagnóstico para la acción en 6 países de Europa. *Revista Española de Educación física y Deportes*, (434), 73-80.
- Muñoz, C.A. (2020). Estudio de caso único sobre la participación de estudiantes en el aula desde los principios del liderazgo distribuido a través de focus group y entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes y docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 167-180.
- Muñoz, C.R., Gutiérrez, S.U., Cos, I.L., Cos, G.L., y Galarraga, S.A. (2024). Educación física emocional: incidencia de un programa sobre el bienestar subjetivo de alumnado universitario. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (61), 685-694. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9773881>
- Muñoz, M.V. (2022). Influencia de la Actividad Física sobre el Contenido y Densidad Mineral Ósea en niños con sobrepeso y obesidad: Influencia de la Dieta Mediterránea. [Trabajo Fin de Doctorado, Universidad de Granada, España]. Repositorio institucional.
- Murcia, J. A., Ferriz, R., y Belando, N. (2023). Mejora personal y social mediante la actividad físico-deportiva: Un enfoque motivacional. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 443, 15-27. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9991452>
- Narváez, C.R. (2020). Liderazgo educativo: Teoría e investigación en Ecuador y en el resto del mundo. *Para el Aula-Idea*. (31), 30-31. <http://www.usfq.edu.ec/es/revistas/parael-aula>
- Narváez, L. L. (2025). Liderazgo Transformacional e Inteligencia Emocional en la Gestión Directiva Educativa. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 13-26. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/379>
- Nava Manke, S., Pietsch, M., & Freund, P. A. (2025). The role of empathy and empathic leadership practices in schools-a scoping review. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2510969>
- Navarro, B., Ramírez, L. H., Malaver, J. M., y Nieto, S. (2025). *Percepción del rendimiento deportivo y el compromiso académico en estudiantes-deportistas de la Facultad de Educación física pertenecientes a los seleccionados deportivos nacionales y distritales*. [Tesis Tercer nivel. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. Repositorio institucional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/21095>
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista educación*, 40(1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>
- Nevárez, A. U., Mendias, E. Q., Espino, G. P., Villalobos, J. M., del Castillo, L. A., y Hernández, N. C. (2025). Ejercicio físico, sistema inmune y composición

- corporal en pacientes con cáncer. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 23(2), e167-e167. <https://doi.org/10.15517/hfzc2p81>
- Neyra, C. B., Rodríguez, J. C., Luna, C. F., Alvarado, J. G., y Bossio, M. A. (2024). Características Psicológicas Deportivas y Resiliencia en un grupo de Surfistas de Lima y Callao. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (57), 25-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9558055>
- Noriega, G., Angulo, B., y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58). <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1199>
- OCDE. (2023). Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems. https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-11/Building%20Future-Ready%20VET%20systems_0.pdf
- Oliva, Z.A. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista Sawi*, 1(01). <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260>
- Olmedo, A. S., Arruabarrena, O. U., y Iturricastillo, A. (2023). Significados de la práctica del fútbol para una persona que sufre acoso escolar: estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 664-673. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8690693>
- Olmo, M., de Farias, I. M., y Domingo, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (18), 69-90. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/17002>
- ONU. (2018). Quality education: Why it matters (Goal 4). Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2018/09/Goal-4.pdf>
- Ordóñez Sequera, N. J. (2021). *Liderazgo y su incidencia en el desempeño laboral docente de bachillerato de instituciones educativas fiscales de cantón Santa Elena*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador]. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/11a32fb2-bbfa-4ff9-a8c4-3ea4cdfeef18>
- Ordoñez, J. F. (2024). *El ascenso del liderazgo femenino en el fútbol. Un análisis de las mujeres en roles directivos, gestión de clubes y federaciones del Ecuador en la ciudad de Quito*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Politécnica Salesiana, Quito]. Repositorio Institucional
- Ordóñez, N. J. (2021). *Liderazgo y su incidencia en el desempeño laboral docente de bachillerato de instituciones educativas fiscales de cantón Santa Elena*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador]. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/11a32fb2-bbfa-4ff9-a8c4-3ea4cdfeef18>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *Actividad física*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

- Organización Naciones Unidas (2015, septiembre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución A/RES/70/1*, http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Oria, H. M., Fernández, F. T., y Fernández, A. S. (2020). *Metodologías activas en la práctica de la Educación física*. Ediciones Morata.
- Oriol, A. (2012). Resiliencia. *Educación médica*, 15(2), 77-78.
- Orozco, C.A., Osorio, E.P., Lugo, J.M., y Sánchez, I.H. (2024). Instrumento innovador para la Orientación Vocacional: Cuestionario de Habilidades enfocado a las Inteligencias Múltiples. *Revista de ciencias sociales*, 30(3), 158-172. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9800764>
- Orrego, V. J., y Pabón, N. Q. (2022). El deporte y la resiliencia, una oportunidad de vida. *Cuerpo cultura y movimiento*, (12), 2. <https://doi.org/10.15332/2422474X.7881>
- Ortega, A. M., y Montero, F. J. (2021). Relación entre resiliencia y rendimiento en deportistas. Revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6(2), 1-11. <https://doi.org/10.5093/rpade2021a16>
- Ortega, C. M., y Carmona, N. D. (2022). Incidencia de las actividades extraescolares deportivas en los procesos escolares y en aspectos sociofamiliares y psicológicos de niños, niñas y adolescentes (Incidence of extracurricular sports activities in school processes and in socio-family and psychological aspects of children and adolescents). *Retos*, 46, 987-995. <https://www.revistaretos.org/index.php/retos/article/view/90471>
- Ortega, D. E., Capa, D. I., Jordan, S. V., y Armijos, P. A. (2025). Relación entre la Práctica Deportiva y la Autoestima en Niños, Niñas y Adolescentes: Una Revisión Sistemática. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(1), 88-102. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/34>
- Ortiz, M. T., Garrido, M. E., y Castañeda, C. (2022). Autoeficacia y resiliencia: diferencias entre deportistas practicantes de fitness/culturismo y no deportistas. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación física, Deporte y Recreación*, 44. <https://openurl.ebsco.com/contentitem/gcd:155118686?sid=ebsco:plink:scholar&id=ebsco:gcd:155118686&crl=c>
- Otrębski, W. (2022). The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction—the type of educational institution moderating role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116520>
- Oviedo, J. O., y González, M. G. (2016). Formación y desarrollo de habilidades técnicas en el bachillerato técnico. *Didáctica y Educación*, 7(3), 245-258. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6651448>
- Ozcorta, E. J., Torres, B. J., y Buñuel, P. S. (2015). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura, ciencia y deporte*, 10(28), 31-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163036903007.pdf>

- Palacio, R. H., Durán, Á. M., y Cadavid, M. A. (2023). Construcción de comunidad a través del deporte en el Popular 1. *Educación física y Deporte*, 42(2), 123-151. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e357407>
- Palomino, J. P. (2025). Psicología positiva y resiliencia: factores protectores frente al estrés y la adversidad. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 2(3), 1-12. <https://doi.org/10.63969/ergr9p64>
- Paredes, I. R., y Avilés, D. C. (2025). Impacto del entrenamiento de fútbol en la salud y el bienestar laboral en deportistas amateur. *Ciencia y Educación*, 6(1.1), 73-82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15867239>
- Paredes, L. Y., Tipan, M., y Rosero, R. E. (2024). La formación de valores en los estudiantes: necesidad impostergable en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON"*, 4(4), 338-347. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.267>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad*. Paidotribo.
- Pastor, M. L., Cañadas, L., y Muñoz, L. F. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva (Limitations of service-learning in initial training in physical activity and sports). *Retos*, 37, 509-517. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/70961>
- Paucar, I. D., y Cabezas, W. F. (2025). Programa para el fortalecimiento del liderazgo en estudiantes de educación básica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29, 249-257. <https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.929>
- Pazmiño, E. J., Párraga, A. P., Cobos, C. A., López, L. G., Anangono, E. J., Ortega, S. L., y Velez, K. L. (2024). Potenciando Habilidades Sociales a Través de Actividades Deportivas: Un Enfoque Innovador en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3016-3038. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12549>
- Pedraza, F. J., Macías, M. G., y Edgar, R. S. (2019). Minería de Datos: Identificando causas de deserción en las Instituciones Públicas de Educación Superior de México. *TiES. Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, 1(2), 1-12. <http://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2019.2.4>
- Pedreño, J. (2025). Modelos pedagógico-deportivos basados en la adquisición de valores en el ámbito de los deportes colectivos. *JUMP*, 11, 17-27. <https://doi.org/10.17651/jump.n11.9665>
- Peña, A. (2014). Educational data mining: A survey and a data mining-based analysis of recent works. *Expert systems with applications*, 41(4), 1432-1462. <http://doi.org/10.1016/j.eswa.2013.08.042>
- Peña, N. Y., Muñoz, D. A., y Moreno, A. S. (2025). La práctica del baloncesto como factor protector de la salud emocional y mental en contextos universitarios. *riccafd: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(1), 380-398. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10191189>
- Pereira, W. I., Sacapi, C. A., Tene, Á., y Gómez, A. H. (2024). Liderazgo Transformacional en Entornos Educativos Inclusivos: Transformational

- Leadership in Inclusive Educational Settings. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 1(4), 114-125.
<http://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/17>
- Perero, P. G., y Enríquez L. C. (2024). Modelo teórico para desarrollar el interés por las prácticas deportivas en clases de Educación física en la Unidad Educativa Pablo Hannibal Vela. *MQRInvestigar*, 8(1), 346-364.
<https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/893>
- Pérez Marqués, M. (2014). *Minería de datos: a través de ejemplos*. Alfaomega Editorial.
- Pérez P. D., Pérez, H. S., y Guevara, G. D. (2022). Factores de riesgo y desarrollo de resiliencia en adolescentes. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 23-38.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.519>
- Pérez, B. M. (2014). Salud: entre la actividad física y el sedentarismo. In *Anales Venezolanos de nutrición*, 27, (1), 119-128.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522014000100017
- Pérez, G. R., Marqués, L. L., Poleo, A. J., Rivera, A. y Feigenblatt, O. F. (2023). El liderazgo educativo en los programas de educación especial: Una revisión de la literatura. *Anales de la Real Academia de Doctores* (8), 4. 785-801.
<https://www.rade.es/anales.php>
- Pérez, M. (2014). *Minería de datos: a través de ejemplos*. Alfaomega Editorial.
- Pertuz, J. P., Villa, A. J., De la Rosa, K. J., Oliveros, E. E., y Rojas, J. R. (2025). Escuela y Comunidad: Un Vínculo Fortalecido por el Liderazgo Estudiantil. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(5), 6037-6046.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10440410>
- Perugini, M.L., y Solano, A.C. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate*, 6, 107-122.
- Pico, Y. M. (2024). El liderazgo pedagógico, más allá de un proceso educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 552-566.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12298
- Pin, L., López, R. E., Molina, J. R., y Gutiérrez, E. A. (2024). La cohesión social a través de la actividad de recreación en la comunidad: Milagro, Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 16(S1), 198-204.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4688>
- Pineda, J. M. (2022). Modelos predictivos en salud basados en aprendizaje de maquina (machine learning). *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(6), 583-590.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022001213>
- Pino, T., Cavieres, E., y Muñoz, J.A. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 24-41.
<http://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.337>
- Pinto, M. S. (2024). *Totalmente Deporte: Herramientas de Psicología Deportiva para entrenadores y deportistas*. Editorial Autores de Argentina.

- Pithouse-Morgan, K. (2022). Self-study in *Teaching and Teacher Education: Characteristics and contributions*. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880>
- Plaza, Á.J., Moyano, A.C., y Delgado, M.S. (2025). Inserción Laboral de los Graduados Bachilleres Técnicos en Contabilidad, una Mirada Crítica Propositiva. *Journal of Science and Research*, 10(1), 1-15. <http://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3313>
- Plazas, Á. M., Ospina, K. T., y Rojas, L. P. (2018). Construyendo el concepto de la resiliencia: una revisión de la literatura. *Poiésis*, (35), 121-127. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/2966>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Porto, A. M., y Mosteiro, M. J. (2014). Innovación y Calidad en la Formación del Profesorado Universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141–156. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
- Posso, R. J. (2024). Transformando la Educación física: Del tradicionalismo militar a un enfoque lúdico-inclusivo. *MENTO revista de investigación educativa y deportiva*, 3(7), 1-8. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7287>
- Posso, R. J., Miranda, L. C. (2024). Estrategias para fomentar la participación y motivación en campeonatos internos en instituciones educativas. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(8), 304-315. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.8126>
- Prat, S.S., Aguilar, G.F., y Grau, M.P. (2012). La Educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local. *Pensar a práctica*, 15(1). <http://revistas.ufg.br/fef/article/view/16653/10745>
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* La Caixa
- Priegos, R. A. (2024). El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: a scoping review. *Región Científica*, 3(1), 197-197. <https://biblat.unam.mx/es/revista/region-cientifica/articulo/el-liderazgo-directivo>
- Prieto, J.L., Rodríguez, B.R., Palacio, E.S., y Duarte, M.M. (2023). Percepciones de los estudiantes sobre la Educación física en el programa It Grows: actividad física, deporte e igualdad de género. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (48), 598-609. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8846231>
- Proaño-Real, E.S., Morán-Vélez, F F., Samaniego-Loza, F.J., y Orquera-Arguero, P.S. (2024). Diseño curricular centrado en competencias y habilidades prácticas en la formación técnica y tecnológica. *Portal de la Ciencia*, 5(2), 236-253. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i2.483>

- Puertas, P., y García, L. (2023). *Situación psicosocial y de práctica físico-mental en docentes de Educación Primaria. Revista de educación para los nuevos retos*, 2(3), 55–72. <http://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5675388>
- Puertas, P., y González, G. (2022). Evolución de la producción científica del síndrome de burnout, inteligencia emocional y práctica físico-saludable en docentes. *Revista de Educación*, 398, 201–224. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/16097>
- Querevalú, M. (2023). Estudio de caso sobre el liderazgo pedagógico en escuelas públicas peruanas. *Revista Científica Pakamarus*. 11(2). <http://www.academia.edu/download/106459575/238.pdf>
- Queupil, J.P., Cuéllar, C., Ravest, J., y Cuenca, C. (2023). Multiculturalidad y liderazgo educacional en escuelas públicas: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-24.
- Quijije, C. D., Quijije, M. S., y Hernández, E. E. (2020). Reflexiones sobre género y práctica físico-deportiva en la Educación Parvularia de Manta-Ecuador. *Revista científica especializada en Ciencias de la Cultura Física y del Deporte*, 17(45). <https://deporvida.uho.edu.cu/index.php/deporvida/article/view/670>
- Quinlli, M. F. (2023). *Juegos tradicionales para el desarrollo de la interculturalidad en los estudiantes del quinto grado de la Unidad Educativa “21 de Abril”, Parroquia Flores, Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo, periodo académico 2022-2023*. Tesis Tercer Nivel, Universidad Autónoma d Chimborazo, Ecuador]. Repositorio Institucional
- Ramírez, D., y Alvarez, C. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, (23), 29- <http://doi.org/31.10.59427/rcli/2023/v23cs.2930-2938>
- Ramírez, F.M. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <http://doi.org/10.59654/r0hsn429>
- Ramírez, I.A., y Castro, M. (2018). Análisis de los niveles de resiliencia en función del género y factores del ámbito educativo en escolares. *Educación, Deporte, Salud y Actividad Física*, 2(1), 50-61.
- Ramírez, J. J. (2024). *El lugar del saber de experiencia hecho de los estudiantes en relación con la cotidianidad del paisaje y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio Institucional
- Ramírez, R. R. (2025). Más allá del movimiento: Repensar la actividad física como agente educativo integral. *Plumilla Educativa*, 34(2), 1-20. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/5430>
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Ramón, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, (18), 67-75. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/24704>

- Ramón, J. P. (2025). *Fomento de la convivencia escolar a través de la asignatura de Educación física: una revisión sistemática*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador]. Repositorio Institucional
- Ramos, Á. A., Mendoza, C. W., Flores, R. C., Ramos, J. A., Flores, G. T., Ortiz, C. A. R., y Cruz, H. Q. (2023). Propiedades psicométricas del cuestionario de actitudes hacia la práctica de actividad físico-deportiva orientada a la salud en adolescentes peruanos. *Cuadernos de psicología del deporte*, 23(2), 210-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9005327>
- Rannau, J. P. (2024). Diálogo y motricidad: fundamentos de una Educación física activa y democrática. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 161-185. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.658>
- Rapún, M., Falcón, D., Moreno, A., y Marcen, C. (2024). Adquisición de habilidades blandas a través del deporte: una revisión sistemática. *J. sport health res.*, 13, (2), 23-43. <https://zagan.unizar.es/record/145003>
- Raschka, S., y Mirjalili, V. (2019). *Python machine learning: Machine learning and deep learning with Python, scikit-learn, and TensorFlow 2*. Packt Publishing Ltd.
- Rebollo, M.Á., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Cantó, S.I., Saavedra, F.J., y Bascón, M.J. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152. <https://idus.us.es/handle/11441/31370>
- Reloba, S., Chiroso, L. J., y Reigal, R. E. (2016). Relación entre actividad física, procesos cognitivos y rendimiento académico de escolares: revisión de la literatura actual. *Revista andaluza de medicina del deporte*, 9(4), 166-172. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S188875461630048X>
- Resto de León, E. R., Marqués, L. L., Poleo, A., y Feigenblatt, O. F. (2024). El estilo del liderazgo educativo en el proceso de enseñanza: una revisión de la literatura. In *Anales de la Real Academia de Doctores* (9), 2, (289-308). <https://www.rade.es/anales.php>
- Restrepo, N.C., Colorado, G.O., y Cabrera, G.A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.
- Restrepo, P. P., Gutiérrez, M. S., Caro, N. N., y Moreno, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica pedagógica*, (21), 38-67. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/view/3331>
- Restrepo, T. P. (2025). Juegos ancestrales latinoamericanos en la Educación física : una revisión documental con enfoque intercultural (2014-2024). *Lecturas: Educación física y Deportes*, 30(327), 209-229. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Restrepo, T. P., y Zapata, J. J. (2025). Construcción y posibilidades de la etnomotricidad en la Educación física. *Revista Impetus*, 19(2), 01-20. <https://revistas.unillanos.edu.co/index.php/impetus/article/view/1216>
- Rey, A. M. (2024). Impacto del bienestar laboral y el compromiso docente en la calidad educativa en América. *Cognopolis. Revista de educación y pedagogía*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.62574/mgw8z759>

- Reyna, N. E. (2025). El ejercicio físico y sus beneficios psicológicos en adolescentes: Revisión sistemática. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(10), 582-600. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10052412>
- Rincón, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. Grano de sal.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación física y el Deporte*. <http://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24577>
- Rivera, S. G. (2022). *El deporte como instrumento para promover el desarrollo humano* [Tesis de Cuarto Nivel, FLACSO Buenos Aires, Argentina]. Repositorio Institucional
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5117913>
- Roca, P. M., Chávez, T. A., y Cantos, Y. B. (2024). Análisis del liderazgo pedagógico para las instituciones educativas en el Ecuador. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. 7(13), 90-98. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/266>
- Rodríguez H., Martínez, A., Orrego, J., y Vargas, J. (2018). Identificación del estilo de liderazgo en la compañía minera Punta de Lobos, Iquique-Chile. *PERSPECTIVA*, 19(3), 377-391. <http://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas>
- Rodríguez, Á. F., Rodríguez, J. C., Guerrero, H. I., Arias Moreno, E. R., Paredes, A. E., y Chávez, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista cubana de medicina general integral*, 36(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-21252020000200010&script=sci_arttext
- Rodríguez, A. L. (1996). La Educación física contemporánea y la necesidad de un modelo integrador. *Educación física y deporte*, 18(2), 53-64. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.4563>
- Rodríguez, A., Pérez, S., Hernández, F., Morales, P. T., Neila, D., Rodríguez, A., y Morales, P. T. (2025). Impacto del modelo de educación deportiva. una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(2), 1-37. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.2.11498>
- Rodríguez, Á.F., Analuiza, A., y Capote, G. (2017). Los dilemas que enfrenta el profesorado de Educación física en el Distrito Metropolitano de Quito. *Revista digital de Educación física*, (47), 8-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6038082>
- Rodríguez, E. P., Guamán, A. G., Macas, N. E., Angamarca, P. M., Y Malhaber, C. D. (2024). Innovación y Liderazgo en Educación: Una Mirada al Desarrollo de

- Habilidades Directivas Modernas. *Revista InveCom*, 4(1), 1-11.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8423099>
- Rodríguez, F., Rodríguez, J. C., Guerrero, H. I., Arias, E. R., Paredes, A. E., y Chávez, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista cubana de medicina general integral*, 36(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252020000200010
- Rodríguez, H. (2025). *La Cultura deportiva y la Educación integral en los estudiantes de 4º secundaria de la institución educativa Viñas de Media Luna N-20955 -15 UGEL 15*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú].
<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/57f4121e-a55a-4292-8fa8-bf1eb47780ec>
- Rodríguez, J. J., y García, J. A. (2025). Perspectivas de la calidad de vida en el contexto educativo: una reflexión teórica. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 3(2), 77-89.
<https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted/article/view/3200>
- Rodríguez, L. M., y Barret, M. A. (2018). *Los juegos tradicionales en la escuela: Influencia en la construcción de identidad cultural*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Francisco José Caldas, Colombia]. Repositorio Institucional
- Rodríguez, R. F., Placido, J. M., Llerena, S. J., Chacón, L. F., Barbuda, J. J., y Horna, R. F. (2025). Influencia del programa 'Deporte Inclusivo 2023' en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad en el Perú. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (68), 1678-1695.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10254036>
- Rodríguez, S., y Florez, J. (2025). Estrategias de afrontamiento y síndrome de burnout en deportistas universitarios: relaciones y diferencias según el tipo de deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 25(3), 33-51.
<https://doi.org/10.6018/cpd.668351>
- Rodríguez-Torres, Á. F., Páez-Granja, R. E., Paguay-Chávez, F. W., y Rodríguez-Alvear, J. C. (2018). El profesorado de educación física y la promoción de salud en los centros educativos. The Physical Education teaching staff and the health promotion in the educational centers. *Arrancada*, 18(34), 215-235.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9119979>
- Rojas, H., Sandoval, L., y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903>
- Rojas, O.A., Vivas, A.D., Mota, K.T., y Quiñonez, J.Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 1(28), 237-262.
- Romero Barquero, C.E. (2015). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 98-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428019.pdf>

- Romero, C., Ventura, S., y García, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers & education*, 51(1), 368-384. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.016>
- Romero, C., y Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley interdisciplinary reviews: Data mining and knowledge discovery*, 10(3), 13435-1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Romero, C.E. (2015). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 28, 98–103. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428019.pdf>
- Romero, J. G., Medranda, E. M., Barreiro, L. M., y Boscán, M. (2022). Educación en valores y resiliencia desde una perspectiva multidisciplinaria. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (16), 320-339. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8563188>
- Romero, M. (2016). *Características del liderazgo docente y el trabajo en equipo en educación inicial*. [Trabajo Fin Máster, Tecnológico de Monterrey, México]. Repositorio institucional.
- Romero, O. P., Ortega, M. V., Perlaza, A. A., y Romero, F. E. (2024). Promoción de la Actividad Física, Recreativa y Deportiva en la Comunidad Universitaria UG. *REICOMUNICAR.*, 7(13), 97-111. <https://www.reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/227>
- Rondoy, F.D., Mancheno, P.K., Torres, J.A., y González, A.L. (2025). Estrategias efectivas para el liderazgo docente. *Revista Imaginario Social*, 8(1). <http://doi.org/10.59155/is.v8i1.263>
- Rosales, 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. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1886658116300184>
- Rossel, R.J., Ocariz, X.V., y Anguita, R.M. (2021). Resiliencia del profesorado de Música chileno en el contexto de pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica de LEEME*, (48), 154-174. <https://turia.uv.es//index.php/LEEME/article/view/21695>
- Royo, M.Á., Armario, P., Lobos-Bejarano, J.M., Pedro-Botet, J., Villar-Álvarez, F., Elosua, R., y Campos, P. (2017). Adaptación española de las guías europeas de 2016 sobre prevención de la enfermedad cardiovascular en la práctica clínica. *Gaceta Sanitaria*, 31, 255-268.
- Rozenfeld, A. (2024). *La resiliencia*. Letra viva.
- Ruiz Castillo, E. M., Guajardo Figueroa, P., y Meléndez Rodríguez, S. (Coords.) (2024). *Transformación del conocimiento a través de la investigación en educación* (1.ª ed.). CENID / AEVA. <https://doi.org/10.23913/9786078830442>
- Ruiz, J.C. (2017). Estudio de la resiliencia en el sistema educativo y la práctica deportiva. [Trabajo Fin de Doctorado, Universidad de Granada, España]. Repositorio institucional.

- Ruiz, S. (2016). Liderazgo transformacional y transaccional: análisis a través de la variable de género. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(3), 30-45. <https://www.reibci.org/publicados/2016/feb/1400104.pdf>
- Russo, M. J., Kaňevsky, A., Leis, A., Iturry, M., Roncoroni, M., Serrano, C., y Zuin, D. (2020). Papel de la actividad física en la prevención de deterioro cognitivo y demencia en adultos mayores: una revisión sistemática. *Neurología Argentina*, 12(2), 124-137. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1853002820300173>
- Sabino, C. D. (2023). La vocación, clave de resiliencia en la profesión docente. *HOLOS*, 2(39). <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15185>
- Sadhan, A., y Khare, N. (2022). Transactional leadership style and its impact on teachers motivation and job performance in Indian rural schools. *International Research Journal of Human Resource and Social Sciences*, 9(12), 1467–1478. <https://www.aarf.asia/current/2023/Jun/cjEUDPUr9iJr63S.pdf>
- Salanova, M. (2022). *Resiliencia: ¿Cómo me levanto después de caer?* Shackleton.
- Salas, R. S., Díaz, L., y Pérez, G. (2014). Evaluación y certificación de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud en Cuba. *Educación Médica Superior*, 28(1), 50-64. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412014000100007&script=sci_arttext
- Salazar, S. D. (2025). *Ecuavóley en la coordinación motriz de estudiantes de bachillerato general unificado*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Católica de Cuenca, Ecuador]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/1143ffdf-fb8-4f47-9701-ea6c44c00539>
- Salo, F., Injadat, M., Nassif, A. B., Shami, A., y Essex, A. (2018). Data mining techniques in intrusion detection systems: A systematic literature review. *IEEE Access*, 6, 56046-56058. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8476553>
- Sanabrias, D., y Zafra, M. S. (2023). Factores psicosociales y actividad física en la formación universitaria del futuro profesorado. *Journal of Sport and Health Research*, 15(3), 230–248. <http://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/99718>
- Sánchez Ortega, A.M., y Ortín Montero, F.J. (2021). Relación entre resiliencia y rendimiento en deportistas: Revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6(2), e16, 1–11. <https://www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org/art/rpadef2021a16>
- Sánchez, C., Reigal, R. E., Morales, V., y Hernández, A. (2024). Relaciones entre el Liderazgo Transformacional del profesor y las experiencias óptimas de adolescentes en Educación física: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 24(3), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5551>
- Sánchez, M. L., del Castillo, R. M., y Zagalaz, J. C. (2001). Nuevas tendencias en la Educación física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (4), 263-294. <https://doi.org/10.18172/con.497>

- Sánchez, R. R. (2024). Estrategia inclusiva para el empoderamiento del género femenino en el ecuavoley. *CIENCIAMATRIA*, 10(1), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9502282>
- Sánchez, V. H., Ortega, D. J., Campos, D. S., y Renjifo, R. E. (2025). Liderazgo Pedagógico frente a la Crisis Educativa: Adaptarse a tiempos de incertidumbre. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1406-1418. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9387>
- Sánchez, Y., y Verdugo, L. (2024). Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar en la toma de decisiones en educación secundaria, bachillerato o formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 63-81. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/40759>
- Sanmartín, M. G. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de educación*, 335(1), 05-126. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu>
- Santana, E.V. (2019). La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: una posibilidad para generar procesos inclusivos. *Sinéctica*, (53). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000200012
- Santana, F. (2023). *Análisis de datos abiertos de fútbol aplicando la metodología CRISP-DM*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad Politécnica de Madrid, España]. http://oa.upm.es/75461/1/TFM_FernandoSantanaFalcon.pdf
- Santana, J. T., Morales, J. L., Romero, J. R., de Los Fayos, E. J. G., Munguia, H. Z., y Portero, A. I. (2024). Burnout, optimismo y resiliencia en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(3), 23-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9655335>
- Santana-Castillo, Y., y Jiménez-Gómez, Y. (2025). Evaluación integral de habilidades comunicativas: un enfoque innovador en la educación técnica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 6-13. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/214>
- Santiago, M. A. (2025). Fortalecimiento de la resiliencia comunitaria: un enfoque teórico y empírico. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-15. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1627>
- Santos, F. F., y Hernández, S. K. (2017). *La cooperación: un valor formativo para transformar la convivencia a través de la Educación física*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad pedagógica, Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10806>
- Santos, S. M. (2025). Comprendiendo la participación de los actores y la resiliencia comunitaria en la cuenca del Río Ambi. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, 23(43), 143-170. <https://doi.org/10.35319/lajed.202543562>
- Saura, J. C. (2017). Motivos de la práctica de actividad físico-deportiva en adultos: Una perspectiva teórica. *RBONE-Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*, 11(65), 272-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6091883>

- Scharagrodsky, P.A. (2002). En la Educación física queda mucho " género" por cortar. *Educación física y ciencia*, 6, 103-127. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11770>
- Secades, X.G., Molinero, O., Barquín, R.R., Salguero, A., De la Vega, R., y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 83-92.
- Segovia, C., y Oquendo, L. T. (2025). Modelado predictivo del rendimiento académico en estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa “Miguel De Cervantes”, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, mediante algoritmos de árboles de decisión. *Revista Científica Multidisciplinaria InvestiGo*, 6(14), 709-723. <http://www.revistainvestigo.com/EditorInvestigo/index.php/hm/article/view/175>
- Seperak, R., Torres, G., Gravini, M., y Dominguez, S. (2023). Invarianza factorial de dos versiones breves de la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC) en estudiantes universitarios de Arequipa. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(1), 95-112. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552023000100095&script=sci_arttext
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis. Revista Latinoamericana*, 38. 89-122. <http://journals.openedition.org/polis/10269>
- Serantes, H. (2023). *Técnicas de análisis predictivo en la valoración de jugadores de fútbol: Una aplicación al mercado europeo*. [Tesis Doctoral Universidad del Desarrollo, España]. <https://hdl.handle.net/11447/8440>
- Sérgio, M. (2015). *La Educación física y el Deporte*. Léeme
- Shadish, W. R., Cook, T. D., y Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Houghton Mifflin. <https://iaes.cgiar.org/sites/default/files/pdf/147.pdf>
- Siedentop, D. (1998). ¿Qué es la educación deportiva y cómo funciona? *Revista de Educación física, Recreación y Danza*, 69 (4), 18-20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Silva, V. S., e Imbert, N. D. (2024). Liderazgo distribuido: plan de mejora para revertir la desvinculación en formación de profesorado. *Páginas de Educación*, 17(1). <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3719>
- Silva, Y. (2010). Aplicación del MLQ a Formadores de RRHH: Un estudio descriptivo. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, (20), 127-144.
- Sindiani, M., Schroeder, H. B., & Dunsky, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>
- Singh, R., Mahato, S., Singh, B., Thapa, J. y Gartland, D. (2019). Resilience In Nepalese Adolescents: Socio-Demographic Factors Associated With Low Resilience. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 12(1), 893–902. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S226011>

- Skaalvik, C. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: Relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23, 1343-1366. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09585-9>
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas*. Narcea Ediciones.
- Soroa, M., Aizpurua, A., y Lameirinhas, J. (2023). Resiliencia del alumnado de formación profesional: relación con el apoyo del profesorado, el apoyo social percibido y el autoconcepto. *Escritos de Psicología*, 16(2), 123-131. <https://dx.doi.org/10.24310/escpsi.16.2.2023.16322>
- Suarez, R. T., Reynaga, P., y Flores, C. D. (2019). El sedentarismo y el nivel de actividad física en docentes de dos centros educativos de Quito-Ecuador. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 3(7), 98–107. Recuperado a partir de <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/294>
- Suárez-Cretton, X., y Castro-Méndez, N. (2022). Perfiles de gratitud, necesidades psicológicas y su relación con la resiliencia en estudiantes no tradicionales. *Estudios Sobre Educación*, 43, 115-134. <https://doi.org/10.15581/004.43.006>
- Suberviola, I. S. (2024). La metodología STEAM como factor protector del abandono escolar. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 17(33), 138-149. <https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.5980>
- Tábara, L. M., Pilataxi, J. W., Espinoza, A. J., y Cárdenas, M. A. (2025). Estrategias para Fomentar la Actividad Física en Adolescentes: Un Enfoque para Reducir el Sedentarismo en Ecuador. *Reincisol.*, 4(7), 1283-1306. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1283-1306](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1283-1306)
- Tacca-Huamán, D.R., y Tacca-Huamán, A.L. (2019). Síndrome de Burnout y resiliencia en profesores peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (22), 11-30.
- Tamargo, L.Á., Agudo, S., y Fombona, J. (2022). Intereses STEM/STEAM del alumnado de Secundaria de zona rural y de zona urbana en España. *Educação e pesquisa*, 48, 40-90. <http://www.scielo.br/j/ep/a/9jfCRTpm4pMbnDPqxR5yDsK/?lang=es>
- Tamayo, L. A., Montero, Y., Proaño, C. E., Pila, R. J., y González, L. P. (2025). Recreación y emprendimientos alrededor del juego de Ecuavoley en la ciudad de Ambato, Ecuador. Una mirada desde la teoría de Mijaíl Bajtín. *Revista Espacios*, 46(5), 56-70. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-10152025000500056&script=sci_arttext
- Tapia, C. B., Gavilanes, Z. R., y Machado, R. F. (2025). Motivación y barreras para la práctica deportiva en el entorno educativo. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 2(1), 64-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10303165>
- Tejedor, C. (2021). *El desarrollo de la competencia de la tolerancia a la frustración en el deporte base en edad adolescente. Un estudio con entrenadores de balonmano de Palencia*. [Tesis Cuarto Nivel, Universidad de Valladolid, España]. Repositorio Institucional

- Thuillier, B. C., Pastor, V. M., Fuentes, F. J., Nahuelcura, R. O., y Beltran, J. C. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación física en la macrozona sur de Chile. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (43), 36-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8052576>
- Tinning, R. (2012). A socially critical HPE (aka physical education) and the challenge for teacher education. In *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times*. Springer.
- Tobar, B. A. (2024). Estrategias empleadas por profesores de Educación física para generar vínculo pedagógico (Strategies used by physical education teachers to generate pedagogical bond). *Retos*, 54, 478-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.101425>
- Toledo, B. L. (2024). *Panorama de la literatura chilena acerca de las prácticas de liderazgo educativo y su influencia en la convivencia escolar*. [Tesis Doctoral, Universidad del Desarrollo, Chile]. Repositorio Institucional
- Torralba, A.P., García, H.G., Guijarro, E., y Rocamora, I. (2022). Liderazgo transformacional del docente de Educación física en Educación Infantil: una propuesta didáctica. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (44), 864-875. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8268120>
- Torres, C. H., Lazo, S. E., Contreras, V. R., Bastías, D. D., Guerrero, M. H., Crichton, J. P. Z., y Sepúlveda, R. Y. (2024). Orientaciones de las prácticas profesionales en la formación de profesores de Educación física: una revisión de alcance. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (56), 779-796. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9548493>
- Torres, C., y Limón, D. (2021). *Deporte e Inclusión Social. Herramientas para el trabajo con grupos humanos*. Aranzadi.
- Torres, E.F. (2025). Vocación a la Docencia: Su Relación con la Regulación Emocional y la Resiliencia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 24(54), 233-249. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2953>
- Torres, J. Y. (2024). *Nivel de actividad física y sedentarismo en escolares en el contexto ecuatoriano. Revisión bibliográfica*. [Tesis Tercer Nivel, Universidad Católica de Cuenca, Ecuador]. Repositorio Institucional
- Torres, M.R., y Riaga, C.O. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 14(1), 118-134. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90900107.pdf>
- Torres, S., Valverde, T., y García, C.S. (2022). Los patios divertidos en Secundaria y Técnico en Animación de Actividades Físicas y Deportivas: una experiencia a través del Aprendizaje Servicio. *Aula abierta*, 51(1), 37-44. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8378189>
- Torres, C., y Limón, D. (2021). *Deporte e Inclusión Social. Herramientas para el trabajo con grupos humanos*. Aranzadi.

- Tourón, J., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y López-González, E. (2023). *Análisis de Datos y Medida en Educación*. UNIR.
- Treinta, A. Q., Losada, A. S., y Fernández, J. E. (2025). Pedagogía y juego tradicional en la actualidad: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, (66), 628-642. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10042675>
- Trías, D., Eiroa, C., y Ronqui, V. (2023). Enseñanza y aprendizaje autorregulado en el ejercicio de la docencia. *Mejorar la enseñanza*. 2, 143-155. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/>
- Troncoso, S.M., Burgos, C.J., y López, J.M. (2015). Climas motivacionales, liderazgo y cohesión grupal en contexto deportivo universitario. *Educación física y Ciencia*, 17(1). <https://www.redalyc.org/pdf/4399/439942661003.pdf>
- Truffino, J. C. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud mental*, 3(4), 145-151. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2010.09.003>Get rights and content
- Trujillo, C. (2020). La pelota nacional: un deporte con identidad cultural patrimonial en la etnohistoria ecuatoriana. *Recinatur International Journal of Applied Sciences, Nature and Tourism*, 2(1), 42-67. <https://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/recinatur/article/view/409>
- Tuero del Prado, C.T., Márquez, S., y Lobo, E.S. (2006). Relación entre la práctica de actividad físico-deportiva y los hábitos de vida relacionados con la salud en adolescentes. *Revista de Educación física: Renovar la teoría y práctica*, (102), 5-10.
- Udin, U. (2023). Linking transformational leadership to organizational learning culture and employee performance: The mediation-moderation model. *International Journal of Professional Business Review*, 8(3), 29-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8955936>
- Unda, F. (2018). *Virtuosidad percibida en organizaciones escolares positivas, bienestar psicológico en estudiantes y liderazgo auténtico en docentes y directivos*. [Tesis Doctoral, Universidad de Palermo, Argentina]. Repositorio Institucional
- UNESCO. (2020). *Educación física de calidad: Guía para los responsables políticos*.
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO. (2020). *Quality Physical Education Guidelines for Policy Makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372976>
- UNESCO. (2023). *Marco para la inclusión en la Educación física y el Deporte Escolar*.
- UNESCO. (2024). *Recommendation on Technical and Vocational Education and Training (2015): Results of the second consultation of Member States on the implementation of the UNESCO TVET Recommendation, 2019–2022 (ED/PLS/YLS/2024/06)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391232.locale=en>

- Uquillas, L. P., Cedeño, J. G., Uquillas, J. C., y Zambrano, M. F. (2025). Educación física y Bienestar Emocional: Una Estrategia para el Desarrollo Integral en Adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 6052-6068. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16320>
- Urhahne, D. y Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(45), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Uriarte, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, 10(2). <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48179/190-251-1-PB.pdf?sequence=1>
- Universidad Camilo José Cela (2024). *Normativa para los Estudios de Doctorado de la Universidad Camilo José Cela* (PC-001 y PC-005). (2.ª mod.). https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/NORMATIVA_ESTUDIOS_DOCTORADO_UCJC.pdf
- Uriarte-Arciniega, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*. <http://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/189763>
- Urrutia, J. I., Vera, A., Rodas, V., Pavez, G., Palou, P., y Poblete, F. (2024). Autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación física. *Ciencias de la actividad física*, 25(1), 123-130. <http://dx.doi.org/10.29035/rcaf.25.1.3>
- Valarezo, F. L., Rivera, C. M., Coloma, M. D., y Lagla, G. A. (2024). Los juegos didácticos en la formación de valores sociales y culturales. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), 42261-42261. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/261>
- Valdebenito-Infante, M.J. (2025). Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (81), 51-70. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-12492025000100051
- Valdez, M. J., Obando, M. F., Culqui, W. E., Culqui, R. C., y Cando, S. P. (2022). Liderazgo pedagógico: una visión del currículo con énfasis en competencias. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB*, 26(2), 362-375. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1691>
- Valenzuela, M. C., Gallegos, L. I., Baca, L. R., López, H. L., y Rico, F. J. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. *Revista Publicando*, 8(28), 1-8. <https://www.revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2175>
- Valera, R. A. (2024). *Proceso de Desarrollo de Experiencias de Juego Sociales Pervasivas. (La expansión social del juego)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España]. Repositorio Institucional
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48.

- Varela, R.N. (2022). Un acercamiento al constructo “identidad resiliente docente”. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (84), 523-538. <http://orcid.org/0000-0001-6652-5051>
- Vargas, C. A., Plua, N. J., Pluas, P. J., y Peña, R. F. (2021). Actividad física en el adulto mayor. *Dominio de las Ciencias*, 7(5), 64-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383840>
- Vasquez, D., Orozco, J. A., y Quiroga, K. R. (2025). Juegos tradicionales. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10080871>
- Vasquez, R. S. (2024). *El deporte y su efecto en la resiliencia de los jóvenes en contextos vulnerables* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. República Dominicana]. <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/5577>
- Vega Villa, C., y Zavala Villalón, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. [Trabajo Fin grado, Universidad de Chile, Chile]. Repositorio institucional.
- Vega, A. E. (2025). Educación física, Ocio y Deporte: Revisión Sistemática de su Alcance en las Competencias Socioemocionales. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(4), 22-31. <https://doi.org/10.70625/rlce/316>
- Vega, C., y Zavala, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106405>
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A.J., Camacho, N., Becerril, A., y Leo, G.E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15). <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3477>
- Vélez, H., y Agudelo, F. (2023). Validez y confiabilidad de la Escala Breve de Resiliencia Connor-Davidson para población adulta colombiana. *Tesis Psicológica*, 18(1). <https://doi.org/10.37511/tesis.v18n1a8>
- Vera Pérez, L. y Ramírez Amador, A. R. (2006). ¡La Escuela Necesita Líderes! *TecnoCultura*, (13), 4-9.
- Vera, L. y Ramírez, A.R. (2006). ¡La Escuela Necesita Líderes! *TecnoCultura*, (13), 4-9. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>
- Vera, M., y Gabari, M. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 8(2), 127–152. <http://doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Vera-García, M.I, y Gambarte, M.I. (2019a). Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152.

- Vera-García, M.I., y Gambarte, M.I. (2019b). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G., y Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development: A literature review. *Educational Psychology Review*, 31, 35–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. (Segunda edición). Ministerio de Cultura y Deporte.
- Vicente de Vera, M.I., y Gabari, M.I. (2019). Liderazgo pedagógico en Educación Secundaria: aportaciones desde la evaluación de burnout-resiliencia en docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7 (1), 104-134. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2019.3519>
- Vílchez, P. (2017). ¿Cómo motivar a la sociedad?: el papel del deporte en la formación de los jóvenes y la vida social. *Desarrollo humano IV.*, 141-153. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4295814>
- Villacrés, K. (2023). Motivación y rendimiento psicológico deportivo en atletas de ultra trail. *Revista Conecta Libertad ISSN 2661-6904*, 7(1), 1-15. <https://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/view/314>
- Villafuerte, J., Pérez, L. y Delgado, V. (2019). Retos de la Educación física, Deportes y Recreación en Ecuador: las competencias docentes. *Retos*, 36, 327-335. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260922>
- Villagomez, D. Y., y Vallejo, M. Y. (2025). Deporte como mecanismo de control y manejo de las emociones. *RECIAMUC*, 9(2), 580-596. <https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1594>
- Villalobos, P., Barría, P., y Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131-143. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>
- Villalta, M.A., y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64723234006.pdf>
- Villar, I. A., Castillo, C. L. y Bracamonte, S. O. (2021). Impulso y control. *Revista Científica SEARCHING de Ciencias Humanas y Sociales*, 2(2), 32-46. <https://revista.uct.edu.pe/index.php/searching/article/view/175>
- Villegas, J. F., Fierros, E. J., Domínguez, I. D., y Gutiérrez, A. O. (2025). *Estrategias innovadoras en el deporte: Liderazgo, inclusión y rendimiento*. Comunicación Científica.
- Vivero Quintero, C. E., Acurio, M. P., Figueroa Silva, M. F., y Ronda Rodríguez, N. (2025). Impacto de las políticas educativas en la práctica pedagógica de la educación física en Ecuador: un análisis teórico. *Journal of Science and Research*, 10(4), 1-21. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3847>

- WMADH. World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human subjects (October, 2018). *International Journal of Medical and Surgical Sciences* 1(4), 339-346, doi: <http://dx.doi.org/10.32457/ijmss.2014.042>
- World Health Organization. (2024, 26 junio). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Zamora, H. R., Santana, J., Ventura, V. A., Fernández, M. D. L., Miranda, M. D., y Joaquín-Tineo, H. (2023). Influencia del modelo social, actividad físico-deportiva y salud en alumnos de secundaria. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 27. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1025-02552023000100008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Zapata, E. I., Guateque, J. F., y Londoño, P. (2022). Importancia y relación entre la educación integral, la calidad y la equidad educativa, y el directivo docente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 262-280. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061118>
- Zhou, F., & Agarwal, N. (2024). Student performance prediction based on decision trees. *Journal of Research in Applied Mathematics*, 10(12), 114–120. <https://www.questjournals.org/jram/papers/v10-i12/1012114120.pdf>
- Zubizarreta, A., Arribas, S. y Luis, I. (2023). Profile of the resilient athlete based on Motivational Orientation and Fun in the federated sports practice. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 158-174.

VI. ANEXOS

VI. ANEXOS

El presente apartado recoge los anexos que complementan y respaldan el desarrollo metodológico del estudio, aportando transparencia, rigor y trazabilidad al proceso de investigación. En ellos se incluyen los instrumentos de recogida de información empleados, tales como cuestionarios *ad hoc* sobre la práctica de actividad físico-deportiva y la afinidad e interés por el BT-AFDR, así como encuestas sobre intereses y preferencias de aprendizaje. Asimismo, se incorpora la documentación relativa a la validación de instrumentos mediante juicio de expertos, junto con los modelos de autorizaciones institucionales para la ejecución del estudio, y para el uso y tratamiento de los datos, garantizando el cumplimiento de los principios éticos, de confidencialidad y de protección de datos personales.

En relación con la disponibilidad de los datos, los conjuntos de datos generados y analizados en esta investigación no se encuentran disponibles en acceso abierto debido a restricciones éticas y de confidencialidad derivadas de la participación de personas e instituciones educativas; no obstante, podrán facilitarse previa solicitud razonable doctorando y a los directores de la tesis, exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Anexo 1. Cuestionario ad hoc de práctica de actividad físico-deportiva del profesorado



CUESTIONARIO DE PRÁCTICA DEPORTIVA EN EL PROFESORADO

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación avalado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Camilo José Cela, Madrid-España. Tiene como propósito: 1) conocer su práctica de actividad física y deportiva general y del ecuavóley en particular, y las circunstancias o hábitos que rodean a esta práctica de la actividad física-deportiva; 2) determinar su conocimiento de las variables técnico-tácticas del ecuavóley y cómo las planifican/desarrollan/evalúan en su práctica diaria, y 3) recabar su opinión/valor otorgado/presencia de las competencias de liderazgo y resiliencia en su práctica didáctica y su incidencia en el rendimiento de los alumnos.

Para responder, usted deberá leer atentamente cada ítem o pregunta y señalar con una X la opción que más se adapte a su criterio de respuesta, de acuerdo a una escala Likert de 6 opciones, en la que 1 significa el mínimo valor y 6 significa el máximo valor.

Su respuesta al cuestionario implicará la participación voluntaria en el estudio y su consentimiento explícito para el uso de estos datos solo para los fines que se le han informado de la investigación. En todo momento, se garantizará el anonimato y la confidencialidad de los datos, por lo que le rogamos conteste a TODAS y cada una de las preguntas con la mayor sinceridad posible. Su opinión es importante para el cambio y la mejora educativa.

Su respuesta al cuestionario implicará la participación voluntaria en el estudio y su consentimiento explícito para el uso de estos datos solo para los fines que se le han informado de la investigación. En todo momento se garantizará el anonimato y la confidencialidad de los datos, por lo que le rogamos conteste a TODAS y cada una de las preguntas con la mayor sinceridad posible. Su opinión es importante para nosotros. Agradecemos de antemano su colaboración.

Si acepto realizar el cuestionario

No acepto realizar el cuestionario

Agradecemos de antemano su colaboración.

A. Distrito al que pertenece: a. Ibarra-Pimampiro-Urcuquí <input type="checkbox"/> b. Antonio Ante -Otavalo <input type="checkbox"/> c. Cotacachi <input type="checkbox"/>
B. Género: a. Masculino <input type="checkbox"/> b. Femenino <input type="checkbox"/> c. Otros: <input type="checkbox"/> Especificar:.....
C. Edad (años enteros): Especificar:.....
D. Años de servicio y desempeño de la profesión docente en entornos de educación formal. Especificar:.....
E. Institución educativa en la que imparte clases: Especificar:.....
F. Especialidad o especialidades en las que imparte clases: a. Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> b. Estudios Sociales <input type="checkbox"/> c. Física <input type="checkbox"/> d. Química <input type="checkbox"/> e. Biología <input type="checkbox"/> f. Historia <input type="checkbox"/> g. Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> h. Matemática <input type="checkbox"/> i. Idioma Extranjero <input type="checkbox"/> j. Filosofía <input type="checkbox"/> k. Educación Física <input type="checkbox"/> h. Educación Cultural y Artística <input type="checkbox"/> i. Informática <input type="checkbox"/> j. Emprendimiento y Gestión <input type="checkbox"/> k. Educación para la ciudadanía <input type="checkbox"/> l. Investigación <input type="checkbox"/> Otros: ...
1. ¿Realiza actividad física? (caminar, bailar, arreglar el hogar, oficina, etc.): Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
2. ¿Considera importante realizar actividad física?: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánta importancia le da a la realización de actividad física? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo y 6 como valor máximo: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Si ha contestado que “No” practica actividad física pase directamente al ítem 7. Si ha contestado “Sí” practico actividad física, continúe con el ítem 4.
4. ¿Qué actividades físicas realiza?: a. caminar <input type="checkbox"/> b. lavar <input type="checkbox"/> c. limpiar el polvo <input type="checkbox"/> d. pasear a las mascotas <input type="checkbox"/> e. arreglar la cama <input type="checkbox"/> f. trabajar en el jardín o huerto <input type="checkbox"/> g. limpiar el coche <input type="checkbox"/> h. bailar <input type="checkbox"/> i. mover objetos <input type="checkbox"/> j. Otro.... Escriba el número total de actividades físicas que haya marcado: Entre 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 7
5. ¿Cuántos días a la semana realiza actividad física? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
6. ¿Cuántas horas a la semana practica actividades físicas?
7. ¿Practica algún deporte? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
8. ¿Considera importante practicar deporte? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
9. ¿Cuánta importancia le da a la realización de actividad deportiva? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo y 6 como valor máximo: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>

Si ha contestado que “No” practica actividad deportiva pase directamente al ítem 15. Si ha contestado “Sí” practico actividad deportiva, continúe con el ítem 10.
10. ¿Cuántos deportes practica? a. Ecuavóley (3 jugadores) <input type="checkbox"/> b. Fútbol <input type="checkbox"/> c. Baloncesto <input type="checkbox"/> d. Voleibol (6 jugadores) <input type="checkbox"/> e. Vóley playa (2 jugadores) <input type="checkbox"/> f. Tenis <input type="checkbox"/> g. Atletismo <input type="checkbox"/> h. Ciclismo <input type="checkbox"/> i. Gimnasia <input type="checkbox"/> Otro: ... Escriba el número total de actividades físicas que haya marcado: Entre 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 7 <input type="checkbox"/>
11. ¿Cuántos días a la semana realiza deporte? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
12. ¿Cuántas horas a la semana practica actividades deportivas?
13. ¿Cuántos días a la semana practica ecuavóley? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
14. ¿Cuántas horas a la semana practica ecuavóley?
15. ¿Considera importante la práctica de liderazgo en sus clases? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
16. ¿Cuánto valor le otorga a la práctica de liderazgo en sus clases? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
17. En su opinión, ¿Cuánta incidencia tiene el liderazgo en el rendimiento de sus alumnos? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
18. ¿Considera que existe presencia de liderazgo en sus horas clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
En caso de responder Sí, pase a la pregunta 19, en caso de que haya respondido No, pase a la pregunta 22
19. El liderazgo transformacional: es un estilo de liderazgo en el cual los líderes alientan, inspiran y motivan a crear cambios que ayudarán a crecer y dar forma al éxito en la actividad educativa. El liderazgo transaccional es una estrategia de dirección de equipos que se basa en la mejora continua de los resultados operativos mediante la fijación de incentivos para los educandos. El liderazgo laissez-faire se basa en dejar actuar a los alumnos de acuerdo a sus intereses, es un liderazgo no autoritario que confía en la experiencia y en la motivación del estudiantado. con la finalidad de cumplir con sus tareas y proyectos con éxito. ¿De los estilos de liderazgo mencionados anteriormente cuál cree que predomina en sus alumnos? Transformacional 1 <input type="checkbox"/> Transaccional 2 <input type="checkbox"/> Laissez-faire 3 <input type="checkbox"/>
20. ¿En cuántos bloques curriculares trabaja el liderazgo? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguno) y 6 como valor máximo (todos). Escriba los bloques curriculares en los que trabaja liderazgo:.....
21. ¿Cuántas horas a la semana trabaja Liderazgo en las clases? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 Otra.....
22. ¿Considera importante la práctica de resiliencia en sus clases? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
23. ¿Cuánto valor le otorga a la práctica de resiliencia en sus clases? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
24. En su opinión, ¿Cuánta incidencia tiene la resiliencia en el rendimiento de sus alumnos? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
25. ¿Considera que existe presencia de resiliencia en sus horas clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
En caso de responder Sí, pase a la pregunta 26, en caso de que haya respondido No, pase a la pregunta 29 si es profesor de Educación Física. Si es profesor de otra especialidad, ha finalizado el cuestionario.
26. El factor de resiliencia confianza en la intuición, mide la tolerancia a los efectos negativos y la fortaleza de afrontar el estrés. El factor de resiliencia aceptación positiva de los cambios, trata sobre el equilibrio para adaptar y solucionar dificultades. El factor de resiliencia control, hace mención al control interno de la persona en referencia a lo que sucede en la vida. El factor de resiliencia influencia espiritual se refiere a la asociación de la espiritualidad con capacidades de superación. ¿De los factores de resiliencia mencionados anteriormente cuál cree que predomina

entre sus alumnos? 1 <input type="checkbox"/> confianza en la intuición 2 <input type="checkbox"/> aceptación positiva de los cambios 3 <input type="checkbox"/> control 4 <input type="checkbox"/> influencia espiritual
27. ¿En cuántos bloques curriculares trabaja resiliencia en las clases? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguno) y 6 como valor máximo (todos). Escriba los bloques curriculares en los que trabaja resiliencia:
28. ¿Cuántas horas a la semana trabaja resiliencia en las clases? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 Otra.....
29. ¿Conoce las variables técnicas del ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de ser su respuesta NO pase a la pregunta 48. Si la respuesta es SI, continúe con la pregunta 30
30. ¿Planifica los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
31. ¿Planifica los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
32. ¿Planifica las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
33. ¿Planifica las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
34. ¿Desarrolla los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
35. ¿Desarrolla los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
36. ¿Desarrolla los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
37. ¿Desarrolla las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
38. ¿Desarrolla las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
39. ¿Evalúa los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
40. ¿Evalúa los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
41. ¿Evalúa los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
42. ¿Evalúa las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>

43. ¿Evalúa las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
44. ¿Evalúa las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
45. ¿Conoce las variables tácticas del ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de ser su respuesta NO pase a la pregunta 61. Si la respuesta es SI, continúe con la pregunta 49
46. ¿Planifica los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
47. ¿Planifica los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
48. ¿Planifica los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
49. ¿Planifica los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
50. ¿Desarrolla los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
51. ¿Desarrolla los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
52. ¿Desarrolla los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
53. ¿Desarrolla los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
54. ¿Evalúa los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
55. ¿Evalúa los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
56. ¿Evalúa los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
57. ¿Evalúa los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
58. ¿Conoce el reglamento de ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de responder no, finalizó el cuestionario
59. ¿Planifica la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>

60. ¿Desarrolla la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si b. No

61. ¿Evalúa la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si b. No

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2. Documento de validación interjueces del cuestionario diseñado *ad hoc* de práctica de actividad físico-deportiva del profesorado



**Universidad
Camilo José Cela**

Facultad de Educación

Estimado/a profesor/a:

Me dirijo a usted para pedirle colaboración en la validación del instrumento de recolección de datos, elaborado con la finalidad de ser aplicado en el estudio de campo correspondiente a la Tesis Doctoral que estoy realizando en la Universidad Camilo José Cela (Madrid, España), bajo la dirección de los Doctores Presentación Caballero García y Bruno García Tardón de la misma universidad. El trabajo lleva por título: Ecuavóley: práctica deportiva efectiva y saludable y su influencia en la identidad cultural de Ecuador, el liderazgo y la resiliencia del profesorado de Educación General Básica Superior y Bachillerato (secundaria).

Los objetivos del instrumento de medida diseñado son: 1) identificar las características sociodemográficas de la muestra de estudio (profesorado de la provincia de Imbabura, Ecuador); 2) conocer su práctica de la actividad física y deportiva general y del ecuavóley en particular, y las circunstancias o hábitos que rodean a esta práctica de la actividad física-deportiva; 3) recabar su opinión/valor otorgado/presencia de las competencias de liderazgo y resiliencia en su práctica didáctica y su incidencia en el rendimiento de los alumnos; 4) y, en el caso particular del profesorado de Educación Física secundaria, determinar su conocimiento de las variables técnico-tácticas del ecuavóley y cómo las planifican/desarrollan/evalúan en su práctica diaria.

El cuestionario diseñado para el cumplimiento de estos objetivos tiene un total de 61 ítems (25 ítems en el caso del profesorado que no es de la especialidad de educación física) de marcar con una X o responder con una escala Likert de 6 opciones de respuesta, en la que 1 significa el valor mínimo y 6 significa el valor máximo.

Necesitamos su colaboración para evaluar la adecuación de dichos ítems a sus dominios de contenido, para lo cual, le rogamos valore al final de este documento, también en una escala del 1 al 6 (siendo 1 el mínimo y 6 el máximo de acuerdo), los criterios de sencillez en la expresión, especificidad del contenido sobre el que preguntan y significatividad de los ítems respecto al indicador.

El documento que le presento a continuación como apoyo para la realización de esta tarea tiene la siguiente estructura:

- Introducción al tema del estudio
- Problemas/preguntas de la investigación relacionadas con lo que se pregunta en el cuestionario objeto de evaluación
- Variables de estudio implícitas en el cuestionario.
- Diseño del Cuestionario

- Valoración de expertos: este es el apartado que hemos destinado para que incluya sus datos de identificación y su evaluación del cuestionario como profesional experto.

Incluye nombre y apellidos, institución en la que trabaja, cargo que desempeña, valoración personal de los criterios de claridad, precisión y relevancia del contenido de cada uno de los apartados del cuestionario: presentación y solicitud de participación voluntaria y consentimiento autoinformado, instrucciones para la cumplimentación del cuestionario e ítems del cuestionario para las dimensiones: variables sociodemográficas, práctica deportiva, hábitos deportivos, opinión/valoración/presencia del liderazgo y la resiliencia en la práctica profesional, y en el caso particular del profesorado de educación física, conocimiento de las variables técnico-tácticas del ecuavóley y cómo las planifican/desarrollan/evalúan en el aula.

La evaluación finaliza con la inclusión adicional de: observaciones, impresiones y recomendaciones generales que pueda hacernos para la mejora del cuestionario inicialmente diseñado.

Espero contar con su valiosa ayuda y agradezco de antemano su tiempo, esfuerzo y aporte a la educación ecuatoriana.

Atentamente,



Alex Santiago Galeano Terán
Doctorando UCJC

I. INTRODUCCIÓN

La Educación Física en Ecuador está reglamentada por el Ministerio de Educación y es una materia obligatoria en el currículo ecuatoriano, por los beneficios que brinda a los alumnos en la formación integral y la salud, además de posibilitar la transmisión de valores, de ahí que aumentara de dos a cinco horas su horario escolar (Bermejo, et al., 2018; Villafuerte, et al. 2019).

La práctica deportiva ayuda con la prevención y tratamiento de enfermedades no transmisibles, reduciendo el riesgo de desarrollar enfermedades cardiovasculares, obesidad, diabetes, hipertensión y otras relacionadas con el sedentarismo, también disminuye los síntomas asociados a la ansiedad y depresión.

De todas las actividades deportivas posibles, el ecuavóley tiene mucha importancia para la comunidad ecuatoriana. Su historia, evolución y desarrollo están ligados a los ámbitos social, cultural y educativo. Su práctica comienza a inicios de 1900 y aumenta a partir de la década de 1950. En la actualidad, lo juegan personas de todas las edades, en su mayoría adolescentes. Resultados de investigaciones recientes señalan de este deporte

los siguientes beneficios: inciden en el desarrollo motor de las personas, mejora la salud y calidad de vida, mejora los factores, psicológicos, fisiológicos y sociales, evita el sedentarismo, obesidad, ansiedad y depresión, mejorando la condición física y la salud. Por ello se hace fundamental la práctica eficaz de este deporte en las instituciones educativas secundarias.

Sin embargo, el Ministerio de Educación del Ecuador no brinda lineamientos para la práctica eficaz y adecuada del ecuavóley, pese a que existe gran interés de docentes y alumnos por el aprendizaje y desarrollo práctico de este deporte tradicional ecuatoriano (Albán y Perdomo, 2016) de ahí el interés por ofrecer directrices que aseguren la eficacia de esta práctica, a partir de un análisis de la situación y una detección precoz de necesidades en este sentido.

Por otro lado, la sociedad demanda de la escuela el desarrollo de competencias transversales, como el liderazgo y la resiliencia, que preparen al alumnado para la vida. El liderazgo es importante en la Educación Física y el deporte, ya que es el conjunto de estrategias que el docente desarrolla en el estudiante, permitiendo la toma de decisiones acertadas que influyan positivamente en el desarrollo de la clase, dando paso al desarrollo de actividades pedagógicas con entusiasmo y placer. En el desempeño profesional del docente se han estado produciendo grandes cambios en los últimos años que han afectado a los estilos de liderazgo a aplicar (Moreno-Casado et al., 2021). Los profesores son trabajadores que van a influir sobre su alumnado, sobre los que va a reflejarse su afán de desarrollo profesional (Avalos, 2011). Por ello, resulta fundamental comprender y analizar su labor docente e influencia sobre el alumnado a partir del estudio de su rol como líderes de los grupos escolares en los que desempeñan su liderazgo (Robinson et al., 2014). En el proceso educativo, el rol del líder (profesor) define los procesos con los que cualquier sujeto (alumnado) que forma parte de una estructura social (grupo de clase) va a intentar conseguir los objetivos de aprendizaje (Northouse, 2012). Este liderazgo es clave para conseguir una acción educativa eficiente y un rendimiento escolar adecuado en el alumnado, siempre que se acierte en el enfoque con el que se orienten las tareas y en la creación de nuevos objetivos y procedimientos de aprendizaje (García-Tuñón et al., 2016).

Asimismo, se hace evidente reconocer la importancia de la resiliencia, especialmente para el afrontamiento de situaciones de cambio, ya que las personas resilientes tienen mayor facilidad de superar adversidades, en la vida social, así como en la vida profesional.

Nos interesa conocer la percepción y el valor que dan los profesores a estas dos competencias (liderazgo y resiliencia) y cómo las desarrollan en el aula, por los beneficios que ello reporta a sus alumnos y la proyección que esto pueda tener después para la sociedad.

II. PROBLEMA/PREGUNTAS de investigación (a las que da respuesta este cuestionario)

El problema de la investigación al que se pretende dar respuesta con este cuestionario guarda relación con el propósito de: 1) establecer cuáles son las características sociodemográficas del profesorado de nuestra muestra; 2) conocer si los docentes de secundaria practican actividad físico-deportiva en general y ecuavóley en particular, y cuáles son sus hábitos físico-deportivos (qué actividades físicas/deportes practican, cuántos días a la semana, durante cuánto tiempo); 3) determinar qué importancia dan

al liderazgo y la resiliencia como competencias transversales del currículo y qué presencia tienen ambos constructos en su práctica diaria en el aula y su incidencia en el rendimiento de los alumnos. 4) Y, finalmente, de manera adicional, en el caso del profesorado de Educación Física de básica superior y bachillerato (colegio), interesa conocer si tienen claros los fundamentos técnico-tácticos del ecuavóley, y cuántos de ellos son aplicados en las clases de Educación Física, y en qué bloque curricular.

III. VARIABLES

Teniendo en cuenta lo anterior, las variables de nuestro estudio a las que aplica este cuestionario son:

- 1) Variables sociodemográficas:
 - Distrito geográfico
 - Género
 - Edad
 - Años de servicio/experiencia educativa
 - Institución educativa en la que imparte clases
 - Especialidad/es en las que imparte clases
- 2) Práctica de actividad física (caminar, bailar, arreglar el hogar, oficina, etc.):
 - Presencia/Ausencia
 - Valor otorgado
 - Actividades físicas que practica (número y cuáles) (solo para los que han contestado afirmativamente a práctica de actividad física)
- 3) Hábitos de actividad física (solo para los que han contestado afirmativamente a práctica de actividad física)
 - Días a la semana
 - Duración (horas a la semana)
- 4) Práctica deportiva:
 - Presencia/Ausencia
 - Valor otorgado
 - Deportes que practica (número y cuáles) (solo para los que han contestado afirmativamente a práctica deportiva)
 - Práctica de ecuavóley (si/no)
- 5) Hábitos deportivos generales (solo para los que han contestado afirmativamente a práctica deportiva):
 - Días a la semana
 - Duración (horas a la semana)
- 6) Hábitos deportivos del ecuavóley (solo para los que han contestado afirmativamente a práctica de ecuavóley):
 - Días a la semana
 - Duración (horas a la semana)
- 7) Liderazgo:
 - Valor otorgado

- Incidencia en el rendimiento de los alumnos
- Presencia/ausencia en las clases.

En el caso de que se practique el liderazgo en la clase:

- Estilo de liderazgo predominante: transformacional, transaccional, laissez-faire.
- Bloque del currículum en el que se trabaja
- Horas semanales dedicadas en clase

8) Resiliencia:

- Valor otorgado
- Incidencia en el rendimiento de los alumnos
- Presencia/ausencia en las clases

En el caso de que se practique la resiliencia en clase:

- Resiliencia predominante: Competencia personal, tenacidad; Confianza en la intuición, fortaleza frente al estrés; Aceptación positiva de los cambios; Control; Influencia espiritual.
- Bloque del currículum en el que se trabaja
- Horas semanales dedicadas en clase

9) Práctica didáctica del ecuavóley (variables técnico-tácticas) en clase de Educación Física:

- Planificación (variables técnico-tácticas)
- Desarrollo (variables técnico-tácticas)
- Evaluación (variables técnico-tácticas)

IV. DIMENSIONES-INDICADORES-ÍTEMS

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
	Distrito	Lugar geográfico en el que laboran los docentes dentro de la provincia de Imbabura	A. Distrito al que pertenece: a. Ibarra-Pimampiro-Urcuquí <input type="checkbox"/> b. Antonio Ante -Otavalo <input type="checkbox"/> c. Cotacachi <input type="checkbox"/>
	Género	Características fisiológicas, físicas, biológicas, anatómicas de los docentes de secundaria de la provincia de Imbabura	B. Género: a. Masculino <input type="checkbox"/> b. Femenino <input type="checkbox"/> c. Otros: <input type="checkbox"/> Especificar:.....
	Edad	Número de años cumplidos por el profesorado en la fecha de aplicación del instrumento de recogida de datos	C. Edad (años enteros): Especificar:.....

Características socio-demográficas	Experiencia profesional docente	Número de años de experiencia laboral docente en entornos de educación formal	D. Años de servicio y desempeño de la profesión docente en entornos de educación formal. Especificar:.....
	Institución en la que imparte clases	Unidad educativa o colegio en la que el docente se encuentra laborando	E. Institución educativa en la que imparte clases: Especificar:.....
	Especialidad	Materia en la que el docente imparte clases de acuerdo con la acción de personal emitida por el Ministerio de Educación de Ecuador	F. Especialidad o especialidades en las que imparte clases: a. Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> b. Estudios Sociales <input type="checkbox"/> c. Física <input type="checkbox"/> d. Química <input type="checkbox"/> e. Biología <input type="checkbox"/> f. Historia <input type="checkbox"/> g. Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> h. Matemática <input type="checkbox"/> i. Idioma Extranjero <input type="checkbox"/> j. Filosofía <input type="checkbox"/> k. Educación Física <input type="checkbox"/> h. Educación Cultural y Artística <input type="checkbox"/> i. Informática <input type="checkbox"/> j. Emprendimiento y Gestión <input type="checkbox"/> k. Educación para la ciudadanía <input type="checkbox"/> l. Investigación <input type="checkbox"/> Otros: ...
		Presencia/ausencia de práctica de actividad física	1. ¿Realiza actividad física? (caminar, bailar, arreglar el hogar, oficina, etc.): Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
		Percepción de la importancia	2. ¿Considera importante realizar actividad física?: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
			3. ¿Cuánta importancia le da a la realización de actividad física? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo y 6 como valor máximo: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Si ha contestado que “No” practica actividad física pase directamente al ítem 7. Si ha contestado “Sí” practico actividad física, continúe con el ítem 4.

Práctica de actividad física (caminar, bailar, arreglar el hogar, oficina, etc.)	Actividades físicas	Actividades físicas que practica (solo para los que han contestado afirmativamente al ítem 1)	4. ¿Qué actividades físicas realiza?: a. caminar <input type="checkbox"/> b. lavar <input type="checkbox"/> c. limpiar el polvo <input type="checkbox"/> d. pasear a las mascotas <input type="checkbox"/> e. arreglar la cama <input type="checkbox"/> f. trabajar en el jardín o huerto <input type="checkbox"/> g. limpiar el coche <input type="checkbox"/> h. bailar <input type="checkbox"/> i. mover objetos <input type="checkbox"/> j. Otro.... Escriba el número total de actividades físicas que haya marcado: Entre 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 7
Hábitos actividad física (solo para los que han contestado afirmativamente al ítem 1)	Días/semana	Número de días a la semana en los que realiza actividad física	5. ¿Cuántos días a la semana realiza actividad física? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
	Duración/semanal	Tiempo (semanal) en el que practica actividad física	6. ¿Cuántas horas a la semana practica actividades físicas?
Práctica deportiva profesorado de secundaria	Deportes en general	Presencia/Ausencia	7. ¿Practica algún deporte? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
		Percepción de la importancia	8. ¿Considera importante practicar deporte? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 9. ¿Cuánta importancia le da a la realización de actividad deportiva? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo y 6 como valor máximo: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Si ha contestado que “No” practica actividad deportiva pase directamente al ítem 15. Si ha contestado “Sí” practico actividad deportiva, continúe con el ítem 10.
		Actividades deportivas que practica (solo para los que han contestado afirmativamente al ítem 7)	10. ¿Cuántos deportes practica? a. Ecuavóley (3 jugadores) <input type="checkbox"/> b. Fútbol <input type="checkbox"/> c. Baloncesto <input type="checkbox"/> d. Voleibol (6 jugadores) <input type="checkbox"/> e. Vóley playa (2 jugadores) <input type="checkbox"/> f. Tenis <input type="checkbox"/> g. Atletismo <input type="checkbox"/> h. Ciclismo <input type="checkbox"/> i. Gimnasia <input type="checkbox"/> Otro: ... Escriba el número total de actividades físicas que haya marcado: Entre 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 7

Hábitos deportivos (solo para los que han contestado afirmativamente al ítem 7)	Días/semana	Número de días a la semana en los que se practica deporte	11. ¿Cuántos días a la semana realiza deporte? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
	Duración/semanal	Tiempo (semanal) en el que se practica deporte	12. ¿Cuántas horas a la semana practica actividades deportivas?
Hábitos deportivos del ecuavóley (solo para los que han contestado afirmativamente al ítem 7)	Días/semana	Número de días a la semana en los que practica ecuavóley	13. ¿Cuántos días a la semana practica ecuavóley? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
	Duración/semanal	Tiempo (semanal) en el que practica ecuavóley	14. ¿Cuántas horas a la semana practica ecuavóley?
	Liderazgo (valor otorgado)	Importancia del liderazgo en las clases	15. ¿Considera importante la práctica de liderazgo en sus clases? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
			16. ¿Cuánto valor le otorga a la práctica de liderazgo en sus clases? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
	Liderazgo y rendimiento	Importancia del liderazgo en el rendimiento de los alumnos	17. En su opinión, ¿Cuánta incidencia tiene el liderazgo en el rendimiento de sus alumnos? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
Liderazgo (presencia/ausencia)	Presencia/ausencia del liderazgo en las clases	18. ¿Considera que existe presencia de liderazgo en sus horas clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
			En caso de responder Sí, pase a la pregunta 19, en caso de que haya respondido No, pase a la pregunta 22

Liderazgo	Práctica del liderazgo en clase (solo para los que han contestado afirmativamente al ítem 18)	Estilo de liderazgo que predomina en el alumnado: transformacional, transaccional, laissez-faire.	19. El liderazgo transformacional: es un estilo de liderazgo en el cual los líderes alientan, inspiran y motivan a crear cambios que ayudarán a crecer y dar forma al éxito en la actividad educativa. El liderazgo transaccional es una estrategia de dirección de equipos que se basa en la mejora continua de los resultados operativos mediante la fijación de incentivos para los educandos. El liderazgo laissez-faire se basa en dejar actuar a los alumnos de acuerdo a sus intereses, es un liderazgo no autoritario que confía en la experiencia y en la motivación del estudiantado. con la finalidad de cumplir con sus tareas y proyectos con éxito. ¿De los estilos de liderazgo mencionados anteriormente cuál cree que predomina en sus alumnos? Transformacional <input type="checkbox"/> Transaccional <input type="checkbox"/> Laissez-faire <input type="checkbox"/>
		Bloque del currículum en el que se trabaja	20. ¿En cuántos bloques curriculares trabaja el liderazgo? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguno) y 6 como valor máximo (todos). Escriba los bloques curriculares en los que trabaja liderazgo:.....
		Horas semanales dedicadas en clase	21. ¿Cuántas horas a la semana trabaja Liderazgo en las clases? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 Otra.....
Resiliencia	Resiliencia (valor otorgado)	Importancia de resiliencia en las clases	22. ¿Considera importante la práctica de resiliencia en sus clases? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
			23. ¿Cuánto valor le otorga a la práctica de resiliencia en sus clases? Escoja su respuesta tomando en cuenta

			1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
	Resiliencia y rendimiento	Importancia de la resiliencia en el rendimiento de los alumnos	24. En su opinión, ¿Cuánta incidencia tiene la resiliencia en el rendimiento de sus alumnos? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
	Resiliencia (presencia/ausencia)	Presencia/ausencia de la resiliencia en las clases	25. ¿Considera que existe presencia de resiliencia en sus horas clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En caso de responder Sí, pase a la pregunta 26, en caso de que haya respondido No, pase a la pregunta 29 si es profesor de Educación Física. Si es profesor de otra especialidad, ha finalizado el cuestionario.
	Práctica de la resiliencia en clase (solo para los que han contestado afirmativamente al ítem 27)	Estilo de resiliencia que predomina en el alumnado: Competencia personal, tenacidad; Confianza en la intuición, fortaleza frente al estrés; Aceptación positiva de los cambios; Control; Influencia espiritual.	26. El factor de resiliencia confianza en la intuición, mide la tolerancia a los efectos negativos y la fortaleza de afrontar el estrés. El factor de resiliencia aceptación positiva de los cambios, trata sobre el equilibrio para adaptar y solucionar dificultades. El factor de resiliencia control, hace mención al control interno de la persona en referencia a lo que sucede en la vida. El factor de resiliencia influencia espiritual se refiere a la asociación de la espiritualidad con capacidades de superación. ¿De los factores de resiliencia mencionados anteriormente cuál cree que predomina entre sus alumnos? 1 <input type="checkbox"/> confianza en la intuición 2 <input type="checkbox"/> aceptación positiva de los cambios 3 <input type="checkbox"/> control 4 <input type="checkbox"/> influencia espiritual

		Bloque del currículum en el que se trabaja	<p>27. ¿En cuántos bloques curriculares trabaja resiliencia en las clases? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/></p> <p>Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguno) y 6 como valor máximo (todos).</p> <p>Escriba los bloques curriculares en los que trabaja resiliencia:</p>
		Horas semanales dedicadas en clase	<p>28. ¿Cuántas horas a la semana trabaja resiliencia en las clases? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 Otra.....</p>
<p>Práctica didáctica del ecuavóley (variables técnico-tácticas) en clase de Educación Física:</p> <p>(Sólo profesores EEFF)</p>	Variables técnicas	Conocimiento de las variables técnicas del ecuavóley	<p>29. ¿Conoce las variables técnicas del ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p> <p>En caso de ser su respuesta NO pase a la pregunta 48. Si la respuesta es SI, continúe con la pregunta 30</p>
		Planificación de las variables técnicas del ecuavóley	30. ¿Planifica los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			31. ¿Planifica los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			32. ¿Planifica los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			33. ¿Planifica las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
		34. ¿Planifica las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>	
Desarrollo de las variables técnicas en ecuavóley	35. ¿Desarrolla los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases?		

			a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			36. ¿Desarrolla los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			37. ¿Desarrolla los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			38. ¿Desarrolla las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			39. ¿Desarrolla las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
		Evaluación de las variables técnicas en ecuavóley	40. ¿Evalúa los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			41. ¿Evalúa los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			42. ¿Evalúa los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			43. ¿Evalúa las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			44. ¿Evalúa las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
	VARIABLES TÁCTICAS	Conocimiento de las variables tácticas del ecuavóley	45. ¿Conoce las variables tácticas del ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de ser su respuesta NO pase a la pregunta 61. Si

			la respuesta es SI, continúe con la pregunta 49
		Planificación de las variables tácticas del ecuavóley	46. ¿Planifica los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			47. ¿Planifica los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			48. ¿Planifica los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			49. ¿Planifica los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
		Desarrollo de las variables tácticas del ecuavóley	50. ¿Desarrolla los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			51. ¿Desarrolla los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			52. ¿Desarrolla los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			53. ¿Desarrolla los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
		Evaluación de las variables tácticas del ecuavóley	54. ¿Evalúa los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			55. ¿Evalúa los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases?

			a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			56. ¿Evalúa los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
			57. ¿Evalúa los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
	Reglamento	Grado de conocimiento del reglamento del ecuavóley en el aula	58. ¿Conoce el reglamento de ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de responder no, finalizó el cuestionario
		Planificación de la enseñanza del reglamento de ecuavóley en el aula	59. ¿Planifica la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
		Desarrollo de la enseñanza del reglamento de ecuavóley en el aula	60. ¿Desarrolla la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
		Evaluación de la enseñanza del reglamento de ecuavóley en el aula	61. ¿Evalúa la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>

V. CUESTIONARIO

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación avalado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Camilo José Cela, Madrid-España. Tiene como propósito: 1) conocer su práctica de actividad física y deportiva general y del ecuavóley en particular, y las circunstancias o hábitos que rodean a esta práctica de la actividad física-deportiva; 2) determinar su conocimiento de las variables técnico-tácticas del ecuavóley y cómo las planifican/desarrollan/evalúan en su práctica diaria, y 3) recabar su opinión/valor otorgado/presencia de las competencias de liderazgo y resiliencia en su práctica didáctica y su incidencia en el rendimiento de los alumnos.

Para responder, usted deberá leer atentamente cada ítem o pregunta y señalar con una X la opción que más se adapte a su criterio de respuesta, de acuerdo con una escala Likert de 6 opciones, en la que 1 significa el mínimo valor y 6 significa el máximo valor. Su respuesta al cuestionario implicará la participación voluntaria en el estudio y su consentimiento explícito para el uso de estos datos solo para los fines que se le han informado de la investigación. En todo momento, se garantizará el anonimato y la confidencialidad de los datos, por lo que le rogamos conteste a TODAS y cada una de las preguntas con la mayor sinceridad posible. Su opinión es importante para el cambio y la mejora educativa.

Agradecemos de antemano su colaboración.

A. Distrito al que pertenece: a. Ibarra-Pimampiro-Urcuquí <input type="checkbox"/> b. Antonio Ante -Otavalo <input type="checkbox"/> c. Cotacachi <input type="checkbox"/>
B. Género: a. Masculino <input type="checkbox"/> b. Femenino <input type="checkbox"/> c. Otros: <input type="checkbox"/> Especificar:.....
C. Edad (años enteros): Especificar:.....
D. Años de servicio y desempeño de la profesión docente en entornos de educación formal. Especificar:.....
E. Institución educativa en la que imparte clases: Especificar:.....
F. Especialidad o especialidades en las que imparte clases: a. Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> b. Estudios Sociales <input type="checkbox"/> c. Física <input type="checkbox"/> d. Química <input type="checkbox"/> e. Biología <input type="checkbox"/> f. Historia <input type="checkbox"/> g. Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> h. Matemática <input type="checkbox"/> i. Idioma Extranjero <input type="checkbox"/> j. Filosofía <input type="checkbox"/> k. Educación Física <input type="checkbox"/> h. Educación Cultural y Artística <input type="checkbox"/> i. Informática <input type="checkbox"/> j. Emprendimiento y Gestión <input type="checkbox"/> k. Educación para la ciudadanía <input type="checkbox"/> l. Investigación <input type="checkbox"/> Otros: ...
1. ¿Realiza actividad física? (caminar, bailar, arreglar el hogar, oficina, etc.): Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
2. ¿Considera importante realizar actividad física?: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánta importancia le da a la realización de actividad física? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo y 6 como valor máximo: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Si ha contestado que “No” practica actividad física pase directamente al ítem 7. Si ha contestado “Sí” practico actividad física, continúe con el ítem 4.
4. ¿Qué actividades físicas realiza?: a. caminar <input type="checkbox"/> b. lavar <input type="checkbox"/> c. limpiar el polvo <input type="checkbox"/> d. pasear a las mascotas <input type="checkbox"/> e. arreglar la cama <input type="checkbox"/> f. trabajar en el jardín o huerto <input type="checkbox"/> g. limpiar el coche <input type="checkbox"/> h. bailar <input type="checkbox"/> i. mover objetos <input type="checkbox"/> j. Otro.... Escriba el número total de actividades físicas que haya marcado: Entre 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 7
5. ¿Cuántos días a la semana realiza actividad física? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
6. ¿Cuántas horas a la semana practica actividades físicas?
7. ¿Practica algún deporte? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
8. ¿Considera importante practicar deporte? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
9. ¿Cuánta importancia le da a la realización de actividad deportiva? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo y 6 como valor máximo: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Si ha contestado que “No” practica actividad deportiva pase directamente al ítem 15. Si ha contestado “Sí” practico actividad deportiva, continúe con el ítem 10.
10. ¿Cuántos deportes practica? a. Ecuavóley (3 jugadores) <input type="checkbox"/> b. Fútbol <input type="checkbox"/> c. Baloncesto <input type="checkbox"/> d. Voleibol (6 jugadores) <input type="checkbox"/> e. Vóley playa (2 jugadores) <input type="checkbox"/> f. Tenis <input type="checkbox"/> g. Atletismo <input type="checkbox"/> h. Ciclismo <input type="checkbox"/> i. Gimnasia <input type="checkbox"/> Otro: ... Escriba el número total de actividades físicas que haya marcado: Entre 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 7
11. ¿Cuántos días a la semana realiza deporte? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
12. ¿Cuántas horas a la semana practica actividades deportivas?
13. ¿Cuántos días a la semana practica ecuavóley? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>
14. ¿Cuántas horas a la semana practica ecuavóley?
15. ¿Considera importante la práctica de liderazgo en sus clases? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

<p>16. ¿Cuánto valor le otorga a la práctica de liderazgo en sus clases? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/></p>
<p>17. En su opinión, ¿Cuánta incidencia tiene el liderazgo en el rendimiento de sus alumnos? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/></p>
<p>18. ¿Considera que existe presencia de liderazgo en sus horas clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>En caso de responder Sí, pase a la pregunta 19, en caso de que haya respondido No, pase a la pregunta 22</p>
<p>19. El liderazgo transformacional: es un estilo de liderazgo en el cual los líderes alientan, inspiran y motivan a crear cambios que ayudarán a crecer y dar forma al éxito en la actividad educativa. El liderazgo transaccional es una estrategia de dirección de equipos que se basa en la mejora continua de los resultados operativos mediante la fijación de incentivos para los educandos. El liderazgo laissez-faire se basa en dejar actuar a los alumnos de acuerdo a sus intereses, es un liderazgo no autoritario que confía en la experiencia y en la motivación del estudiantado. con la finalidad de cumplir con sus tareas y proyectos con éxito. ¿De los estilos de liderazgo mencionados anteriormente cuál cree que predomina en sus alumnos? Transformacional 1 <input type="checkbox"/> Transaccional 2 <input type="checkbox"/> Laissez-faire 3 <input type="checkbox"/></p>
<p>20. ¿En cuántos bloques curriculares trabaja el liderazgo? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/></p> <p>Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguno) y 6 como valor máximo (todos).</p> <p>Escriba los bloques curriculares en los que trabaja liderazgo:.....</p>
<p>21. ¿Cuántas horas a la semana trabaja Liderazgo en las clases? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 Otra.....</p>
<p>22. ¿Considera importante la práctica de resiliencia en sus clases? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>
<p>23. ¿Cuánto valor le otorga a la práctica de resiliencia en sus clases? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/></p>
<p>24. En su opinión, ¿Cuánta incidencia tiene la resiliencia en el rendimiento de sus alumnos? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/></p>
<p>25. ¿Considera que existe presencia de resiliencia en sus horas clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>En caso de responder Sí, pase a la pregunta 26, en caso de que haya respondido No, pase a la pregunta 29 si es profesor de Educación Física. Si es profesor de otra especialidad, ha finalizado el cuestionario.</p>
<p>26. El factor de resiliencia confianza en la intuición, mide la tolerancia a los efectos negativos y la fortaleza de afrontar el estrés. El factor de resiliencia aceptación positiva de los cambios, trata sobre el equilibrio para adaptar y solucionar dificultades. El factor de resiliencia control, hace mención al control interno de la persona en referencia a lo que sucede en la vida. El factor de resiliencia influencia espiritual se refiere a la asociación de la espiritualidad con capacidades de superación. ¿De los factores de resiliencia mencionados anteriormente cuál cree que predomina entre sus alumnos? 1 <input type="checkbox"/> confianza en la intuición 2 <input type="checkbox"/> aceptación positiva de los cambios 3 <input type="checkbox"/> control 4 <input type="checkbox"/> influencia espiritual</p>
<p>27. ¿En cuántos bloques curriculares trabaja resiliencia en las clases? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/></p> <p>Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguno) y 6 como valor máximo (todos).</p> <p>Escriba los bloques curriculares en los que trabaja resiliencia:</p>
<p>28. ¿Cuántas horas a la semana trabaja resiliencia en las clases? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 Otra.....</p>
<p>29. ¿Conoce las variables técnicas del ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p> <p>En caso de ser su respuesta NO pase a la pregunta 48. Si la respuesta es SI, continúe con la pregunta 30</p>
<p>30. ¿Planifica los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>

31. ¿Planifica los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
32. ¿Planifica los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
33. ¿Planifica las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
34. ¿Planifica las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
35. ¿Desarrolla los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
36. ¿Desarrolla los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
37. ¿Desarrolla los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
38. ¿Desarrolla las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
39. ¿Desarrolla las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
40. ¿Evalúa los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
41. ¿Evalúa los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
42. ¿Evalúa los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
43. ¿Evalúa las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
44. ¿Evalúa las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
45. ¿Conoce las variables tácticas del ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de ser su respuesta NO pase a la pregunta 61. Si la respuesta es SI, continúe con la pregunta 49
46. ¿Planifica los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
47. ¿Planifica los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases?

a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
48. ¿Planifica los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
49. ¿Planifica los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
50. ¿Desarrolla los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
51. ¿Desarrolla los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
52. ¿Desarrolla los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
53. ¿Desarrolla los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
54. ¿Evalúa los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
55. ¿Evalúa los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
56. ¿Evalúa los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
57. ¿Evalúa los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
58. ¿Conoce el reglamento de ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de responder no, finalizó el cuestionario
59. ¿Planifica la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
60. ¿Desarrolla la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>
61. ¿Evalúa la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración

VI. VALORACIÓN DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO

Nombres y apellidos:

Institución en la que trabaja:

Puesto/cargo:

Valoración del instrumento:

Por favor, evalúe tomando en cuenta una escala Likert de 1 al 6, siendo 1 el mínimo acuerdo y 6 el máximo acuerdo: 1) la claridad (“c”) es decir, si las preguntas se leen y entienden rápidamente, tienen un orden lógico, y su lenguaje es sencillo; 2) la precisión/ajuste (“p”), es decir, si las preguntas responden los objetivos del cuestionario, y son objetivas) y 3) la relevancia (“r”), es decir, el valor, idoneidad e importancia de las preguntas del cuestionario), de todos los apartados del cuestionario que hemos diseñado para el cumplimiento de nuestros objetivos de investigación.

5.1. Introducción

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación avalado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Camilo José Cela, Madrid-España. Tiene como propósito: 1) conocer su práctica de la actividad física y deportiva general y del ecuavóley en particular, y las circunstancias o hábitos que rodean a esta práctica de la actividad física y deportiva; 2) determinar su conocimiento de las variables técnico-tácticas del ecuavóley y cómo las planifican/desarrollan/evalúan en su práctica diaria, y 3) recabar su opinión/valor otorgado/presencia de las competencias de liderazgo y resiliencia en su práctica didáctica y su relación con el rendimiento de los alumnos.

Valoración																	
Claridad (c)						Precisión (p)						Relevancia (r)					
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5.2. Instrucciones

Para responder, usted deberá leer atentamente cada ítem o pregunta y señalar con una X la opción que más se adapte a su criterio de respuesta, teniendo en cuenta que cuando se usa una escala Likert de 6 opciones, en la que 1 significa el valor mínimo y 6 el máximo.

Valoración																	
Claridad (c)						Precisión (p)						Relevancia (r)					
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5.3. Anonimato, confidencialidad y consentimiento autoinformado

Su respuesta al cuestionario implicará la participación voluntaria en el estudio y su consentimiento explícito para el uso de estos datos solo para los fines que se le han informado de la investigación. En todo momento, se garantizará el anonimato y la

confidencialidad de los datos, por lo que le rogamos conteste a TODAS y cada una de las preguntas con la mayor sinceridad posible. Su opinión es importante para el cambio y la mejora educativa.

Valoración																	
Claridad (c)						Precisión (p)						Relevancia (r)					
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5.4 Variables sociodemográficas

Valoración																	
Claridad (c)						Precisión (p)						Relevancia (r)					
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Indique para cada criterio (c, p, r) su valoración del 1 al 6 siendo 1 el mínimo acuerdo y 6 el máximo acuerdo	c	p	r
A. Distrito al que pertenece: a. Ibarra-Pimampiro-Urcuquí <input type="checkbox"/> b. Antonio Ante -Otavalo <input type="checkbox"/> c. Cotacachi <input type="checkbox"/>			
B. Género: a. Masculino <input type="checkbox"/> b. Femenino <input type="checkbox"/> c. Otros: <input type="checkbox"/> Especificar:.....			
C. Edad del encuestado (años enteros):			
D. Años de servicio y desempeño de la profesión docente en entornos de educación formal.			
E. Institución educativa en la que imparte clases: Escriba:.....			
F. Especialidad o especialidades en las que imparte clases: a. Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> b. Estudios Sociales <input type="checkbox"/> c. Física <input type="checkbox"/> d. Química <input type="checkbox"/> e. Biología <input type="checkbox"/> f. Historia <input type="checkbox"/> g. Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> h. Matemática <input type="checkbox"/> i. Idioma Extranjero <input type="checkbox"/> j. Filosofía <input type="checkbox"/> k. Educación Física <input type="checkbox"/> h. Educación Cultural y Artística <input type="checkbox"/> i. Informática <input type="checkbox"/> j. Emprendimiento y Gestión <input type="checkbox"/> k. Educación para la ciudadanía <input type="checkbox"/> l. Investigación <input type="checkbox"/> Otros: ...			

5.5. Ítems del cuestionario

Valoración																	
Claridad (c)						Precisión (p)						Relevancia (r)					
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Indique para cada criterio (c, p, r) su valoración del 1 al 6 siendo 1 el mínimo acuerdo y 6 el máximo acuerdo	c	p	r
1. ¿Realiza actividad física? (caminar, bailar, arreglar el hogar, oficina, etc.): Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>			
2. ¿Considera importante realizar actividad física?: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>			
3. ¿Cuánta importancia le da a la realización de actividad física? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo y 6 como valor máximo: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Si ha contestado que “No” practica actividad física pase directamente al ítem 7. Si ha contestado “Sí” practico actividad física, continúe con el ítem 4.			
4. ¿Qué actividades físicas realiza?: a. caminar <input type="checkbox"/> b. lavar <input type="checkbox"/> c. limpiar el polvo <input type="checkbox"/> d. pasear a las mascotas <input type="checkbox"/> e. arreglar la cama <input type="checkbox"/> f. trabajar en el jardín o huerto <input type="checkbox"/> g. limpiar el coche <input type="checkbox"/> h. bailar <input type="checkbox"/> i. mover objetos <input type="checkbox"/> j. Otro.... Escriba el número total de actividades físicas que haya marcado: Entre 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 7 <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cuántos días a la semana realiza actividad física? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>			
6. ¿Cuántas horas a la semana practica actividades físicas?			
7. ¿Practica algún deporte? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>			
8. ¿Considera importante practicar deporte? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>			
9. ¿Cuánta importancia le da a la realización de actividad deportiva? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo y 6 como valor máximo: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Si ha contestado que “No” practica actividad deportiva pase directamente al ítem 15. Si ha contestado “Sí” practico actividad deportiva, continúe con el ítem 10.			
10. ¿Cuántos deportes practica? a. Ecuavóley (3 jugadores) <input type="checkbox"/> b. Fútbol <input type="checkbox"/> c. Baloncesto <input type="checkbox"/> d. Voleibol (6 jugadores) <input type="checkbox"/> e. Vóley playa (2 jugadores) <input type="checkbox"/> f. Tenis <input type="checkbox"/> g. Atletismo <input type="checkbox"/> h. Ciclismo <input type="checkbox"/> i. Gimnasia <input type="checkbox"/> Otro: ... Escriba el número total de actividades físicas que haya marcado: Entre 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 7 <input type="checkbox"/>			
11. ¿Cuántos días a la semana realiza deporte? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>			
12. ¿Cuántas horas a la semana practica actividades deportivas?			

13. ¿Cuántos días a la semana practica ecuavóley? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/>			
14. ¿Cuántas horas a la semana practica ecuavóley?			
15. ¿Considera importante la práctica de liderazgo en sus clases? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>			
16. ¿Cuánto valor le otorga a la práctica de liderazgo en sus clases? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>			
17. En su opinión, ¿Cuánta incidencia tiene el liderazgo en el rendimiento de sus alumnos? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>			
18. ¿Considera que existe presencia de liderazgo en sus horas clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En caso de responder Sí, pase a la pregunta 19, en caso de que haya respondido No, pase a la pregunta 22			
19. El liderazgo transformacional: es un estilo de liderazgo en el cual los líderes alientan, inspiran y motivan a crear cambios que ayudarán a crecer y dar forma al éxito en la actividad educativa. El liderazgo transaccional es una estrategia de dirección de equipos que se basa en la mejora continua de los resultados operativos mediante la fijación de incentivos para los educandos. El liderazgo laissez-faire se basa en dejar actuar a los alumnos de acuerdo a sus intereses, es un liderazgo no autoritario que confía en la experiencia y en la motivación del estudiantado. con la finalidad de cumplir con sus tareas y proyectos con éxito. ¿De los estilos de liderazgo mencionados anteriormente cuál cree que predomina en sus alumnos? Transformacional 1 <input type="checkbox"/> Transaccional 2 <input type="checkbox"/> Laissez-faire 3 <input type="checkbox"/>			
20. ¿En cuántos bloques curriculares trabaja el liderazgo? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguno) y 6 como valor máximo (todos). Escriba los bloques curriculares en los que trabaja liderazgo:.....			
21. ¿Cuántas horas a la semana trabaja Liderazgo en las clases? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 Otra.....			
22. ¿Considera importante la práctica de resiliencia en sus clases? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>			
23. ¿Cuánto valor le otorga a la práctica de resiliencia en sus clases? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>			
24. En su opinión, ¿Cuánta incidencia tiene la resiliencia en el rendimiento de sus alumnos? Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguna) y 6 como valor máximo (toda). 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>			
25. ¿Considera que existe presencia de resiliencia en sus horas clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>			

<p>En caso de responder Sí, pase a la pregunta 26, en caso de que haya respondido No, pase a la pregunta 29 si es profesor de Educación Física. Si es profesor de otra especialidad, ha finalizado el cuestionario.</p>			
<p>26. El factor de resiliencia confianza en la intuición, mide la tolerancia a los efectos negativos y la fortaleza de afrontar el estrés. El factor de resiliencia aceptación positiva de los cambios, trata sobre el equilibrio para adaptar y solucionar dificultades. El factor de resiliencia control, hace mención al control interno de la persona en referencia a lo que sucede en la vida. El factor de resiliencia influencia espiritual se refiere a la asociación de la espiritualidad con capacidades de superación. ¿De los factores de resiliencia mencionados anteriormente cuál cree que predomina entre sus alumnos? 1 <input type="checkbox"/> confianza en la intuición 2 <input type="checkbox"/> aceptación positiva de los cambios 3 <input type="checkbox"/> control 4 <input type="checkbox"/> influencia espiritual</p>			
<p>27. ¿En cuántos bloques curriculares trabaja resiliencia en las clases? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6</p> <p>Escoja su respuesta tomando en cuenta 1 como valor mínimo (ninguno) y 6 como valor máximo (todos).</p> <p>Escriba los bloques curriculares en los que trabaja resiliencia:</p>			
<p>28. ¿Cuántas horas a la semana trabaja resiliencia en las clases? 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 Otra.....</p>			
<p>29. ¿Conoce las variables técnicas del ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de ser su respuesta NO pase a la pregunta 48. Si la respuesta es SI, continúe con la pregunta 30</p>			
<p>30. ¿Planifica los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>			
<p>31. ¿Planifica los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>			
<p>32. ¿Planifica los tipos de saques de ecuavóley en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>			
<p>33. ¿Planifica las fases técnicas del saque en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>			
<p>34. ¿Planifica las fases técnicas del remate o colocada en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>			
<p>35. ¿Desarrolla los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>			
<p>36. ¿Desarrolla los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>			
<p>37. ¿Desarrolla los tipos de saques de ecuavóley en sus clases?</p> <p>a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p>			

38. ¿Desarrolla las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
39. ¿Desarrolla las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
40. ¿Evalúa los fundamentos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
41. ¿Evalúa los desplazamientos técnicos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
42. ¿Evalúa los tipos de saques de ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
43. ¿Evalúa las fases técnicas del saque en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
44. ¿Evalúa las fases técnicas del remate o colocada en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
45. ¿Conoce las variables tácticas del ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de ser su respuesta NO pase a la pregunta 61. Si la respuesta es SI, continúe con la pregunta 49			
46. ¿Planifica los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
47. ¿Planifica los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
48. ¿Planifica los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
49. ¿Planifica los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
50. ¿Desarrolla los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
51. ¿Desarrolla los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
52. ¿Desarrolla los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
53. ¿Desarrolla los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			

54. ¿Evalúa los fundamentos tácticos del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
55. ¿Evalúa los tipos de recepción del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
56. ¿Evalúa los tipos de colocación o servicio del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
57. ¿Evalúa los tipos de remate o colocada del ecuavóley en sus clases? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
58. ¿Conoce el reglamento de ecuavóley? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> En caso de responder no, finalizó el cuestionario			
59. ¿Planifica la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
60. ¿Desarrolla la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			
61. ¿Evalúa la enseñanza del reglamento de ecuavóley en las clases de Educación Física? a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/>			

Por favor, indique a continuación:

Que ítems añadiría:

Que ítems modificaría:

Observaciones y recomendaciones finales:

¡¡Gracias de nuevo por su ayuda y colaboración!!

Anexo 3. Cuestionario de Afinidad por el Bachillerato Técnico en Deportes-Familias



**CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN FAMILIAR Y ACEPTACIÓN SOCIAL
DEL BACHILLERATO TÉCNICO DEPORTIVO, ESPECIALIDAD PROMOTOR EN
RECREACIÓN Y DEPORTES**

**ENCUESTA PARA REPRESENTANTES LEGALES DE LOS ALUMNOS DE LOS DÉCIMOS
AÑOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

Instrucciones: Lea detenidamente cada pregunta y marque con una (X) la opción que mejor represente su respuesta. La información será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación.

1. Apellidos y nombres del/la REPRESENTANTE LEGAL:	_____
2. Figura legal:	Padre () Madre () Tutor/a () Otro ()
3. Apellidos y nombres del/la ALUMNO/A:	_____
4. Institución Educativa a la que pertenece su representado/a:	_____
5. Paralelo de su representado/a:	_____

6. ¿Considera usted que la implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, permitirá a los/las estudiantes escoger una nueva especialidad acorde a sus aptitudes y necesidades?

Sí () No ()

7. En su opinión, ¿la creación de un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, beneficiaría a la juventud anteña y del norte del país?

Sí () No ()





8. ¿Cree usted que las posibilidades que tiene su representado/a para insertarse en el campo laboral deportivo aumentarían al estudiar un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes?

Sí () No ()

9. ¿Considera usted que el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes brindará más herramientas y conocimientos a su representado/a para desenvolverse en el campo laboral de mejor manera, como entrenador, organizador de campeonatos, además de facilitar el ingreso a carreras militares y afines, potenciando sus gustos y afinidades?

Sí () No ()

10. ¿Considera usted que su hijo/a tiene mayor afinidad por los deportes que por las materias numéricas o teóricas?

Sí () No ()

11. Tomando en cuenta las aptitudes de su representado/a y la posible oferta laboral, ¿estaría usted de acuerdo en que estudie Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, cuando haya finalizado el décimo año de Educación General Básica?

Sí () No ()



Anexo 4. Cuestionario de Afinidad por el Bachillerato Técnico en Deportes-Alumnos



CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LA PERTINENCIA DEL BACHILLERATO TÉCNICO DEPORTIVO, ESPECIALIDAD PROMOTOR EN RECREACIÓN Y DEPORTES

ENCUESTA PARA ALUMNOS DE LOS DÉCIMOS AÑOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Instrucciones: Lea detenidamente cada pregunta y marque con una (X) la opción que mejor represente su respuesta. La información será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación.

1. Apellidos y nombres:	_____
2. Sexo:	Masculino () Femenino () Otro ()
3. Paralelo:	_____
4. Seleccione la Unidad Educativa a la que pertenece:	_____

5. ¿Estaría usted de acuerdo en que se implemente en la UE Abelardo Moncayo el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes (Figura profesional en entrenamiento deportivo, organización de eventos deportivos y recreación deportiva)?

Sí () No ()

6. Desde su perspectiva: Cuando apruebe el Décimo año de Básica, ¿Le gustaría estudiar un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes?

Sí () No ()

7. De acuerdo con su afinidad: ¿Considera usted que tiene mayor afinidad o gusto por materias relacionadas con el deporte que por materias numéricas o teóricas?

Sí () No ()



8. ¿Considera que el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, aumenta las probabilidades de insertarse en el campo laboral deportivo como entrenador, organizador de campeonatos, y además podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines?

Sí () No ()

9. ¿Considera usted que el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, le permitirá emprender o encontrar trabajo como entrenador, organizador de campeonatos, además de facilitar el ingreso a carreras militares y afines antes de continuar estudios universitarios?

Sí () No ()



Anexo 5. Encuesta de Intereses y Preferencias de Aprendizaje (EIPA) MINEDUC

“Encuesta de intereses y preferencias de aprendizaje - EIPA”

Estimado/a estudiante y familia:

Gracias por participar en esta encuesta. Sus respuestas son confidenciales y ayudarán a mejorar la oferta educativa en nuestra institución.

Sección 1: Datos Generales

Edad del estudiante:

- Menos de 14 años
- 14 años
- 15 años
- Más de 15 años

Género del estudiante:

- Masculino
- Femenino
- Prefiero no responder

Lugar de residencia:

Provincia: _____ Cantón: _____

Institución Educativa actual:

Nombre de la Institución Educativa: _____

Sección 2: Intereses y Preferencias Académicas

¿Cuáles son tus materias favoritas? (Selecciona hasta 3)

- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Lengua y Literatura
- Estudios Sociales
- Informática
- Arte
- Educación Física
- Otros: _____

¿Qué familias profesionales te interesan más?

- Deportes
- Salud y servicio
- Artes
- Diseño
- Administrativa y financiera
- Agropecuaria
- Ambiente
- Construcción sostenible
- Industrial
- Tecnologías
- Turismo
- Otros: _____

Sección 3: Factores que Influyen en la Decisión

¿Qué factores son más importantes al elegir un bachillerato técnico? (Selecciona hasta 3)

- Intereses personales del estudiante
- Opinión de los padres o tutores
- Oportunidades laborales futuras
- Calidad del programa educativo
- Disponibilidad de laboratorios o talleres
- Proximidad a la residencia
- Otros: _____

¿Qué expectativas tienes al estudiar un bachillerato técnico?

- Obtener habilidades prácticas para el trabajo
- Continuar estudios universitarios en un área técnica
- Tener mejores opciones laborales
- Otros: _____

Sección 4: Opinión sobre la Oferta Educativa

¿Conoces los bachilleratos técnicos disponibles en tu localidad?

- Sí
- No

Si tuvieras que elegir un bachillerato técnico hoy, ¿cuál sería tu primera opción?

_____ (especificar)

¿Qué mejorarías en los programas de bachillerato técnico actuales?

- Mayor enfoque práctico
- Actualización de equipos y tecnología
- Mayor vinculación con empresas locales
- Otros: _____

Sección 5: Comentarios Adicionales

¿Hay algún otro aspecto que consideres importante para la elección de un bachillerato técnico?

Anexo 6. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el la Zona 1 Educación del Ministerio de Educación del Ecuador



Ministerio de Educación

Memorando Nro. MINEDUC-CZ1-2022-04092-M

Ibarra, 22 de junio de 2022

PARA: Sr. Mgs. Abdon Marcelo Simbaña Villarreal
Director Distrital 10D01- Ibarra-Pimampiro -San Miguel de Urcoqui - Educación

Sra. Ing. Martha Patricia Tuquerres Valencia
Directora Distrital 10D03 Cotacachi Educación

ASUNTO: APLICAR ESTUDIO MEDIANTE CUESTIONARIOS A DOCENTES DE LA PROVINCIA DE IMBABURA.

De mi consideración:

En atención al documento de fecha Ibarra, 06 de junio de 2022, suscrito por el señor Alex Santiago Galeano Terán, docente de la U. E. Abelardo Moncayo, de la ciudad de Atuntaqui, ingresado por Atención Ciudadana de la Coordinación Zonal 1-Educación con documento No. MINEDUC-CZ1-DZA-2022-0274-E, mediante el cual señala:

"(...) debo indicar que la población del estudio será el PROFESORADO DE LA PROVINCIA DE IMBABURA, de la que escogeremos una muestra representativa estratificada proporcional de los docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato, equivalente a la educación secundaria en España, entendiendo que la competencia de la Directora Distrital 10D02 se limita a los docentes de los cantones de Antonio Ante y Otavalo, nuevamente dirijo mi petición para que se me AUTORICE a realizar la intervención a los docentes señalados en TODA LA PROVINCIA DE IMBABURA, de acuerdo con la siguiente explicación: (...)"

Al respecto, se pone en conocimiento el documento presentado por el docente Alex Santiago Galeano Terán, a fin de que sea analizada la petición de poder aplicar un estudio que comprende tres cuestionarios a los docentes considerados en la muestra; para lo cual se solicita muy gentilmente considerar dicho pedido, previa revisión de los cuestionarios por parte del Distrito, además dicho estudio se lo deberá realizar de forma planificada y coordinada con el Distrito, instituciones educativas-docentes muestra y el docente solicitante.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Mgs. Luis Fernando Martínez Rodríguez

Memorando Nro. MINEDUC-CZ1-2022-04092-M

Ibarra, 22 de junio de 2022

COORDINADOR ZONAL 1 EDUCACIÓN

Referencias:

- MINEDUC-CZ1-IZZA-2022-0274-E

Anexos:

- documentos_2022060615580557.pdf

- memorando_nro._mineduc-cz1-10d02-2022-0872-m.pdf

Copia:

Sr. Alex Santiago Galeano Teran

Sra. Mgs. María Mercedes Cañamar Ponce
Directora Distrital 10D02 Antonio Ante - Otavalo - Educación

Sr. Ing. Cristian Geovanny Guaman Sanguña
Director Técnico Zonal de Desarrollo Profesional

Sr. Mgs. Dorman Fernando Paspuel Yar
Analista Zonal de Desarrollo Profesional Educativo

dp/cg

Anexo 7. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Ibarra-Pimampiro-Urcuquí 10D-01 Educación



Ministerio de Educación

Oficio Nro. MINEDUC-CZ1-10D01-2022-1427-OF

Ibarra, 23 de junio de 2022

Asunto: RESPUESTA A SOLICITUD PARA APLICAR ESTUDIO MEDIANTE CUESTIONARIOS A DOCENTES DE LA PROVINCIA DE IMBABURA.

Señor
Alex Santiago Galeano Teran
En su Despacho

De mi consideración:

En atención al documento de fecha Ibarra, 06 de junio de 2022, suscrito por el señor Alex Santiago Galeano Terán, docente de la U. E. Abelardo Moncayo, de la ciudad de Atuntaqui, ingresado por Atención Ciudadana de la Coordinación Zonal 1-Educación con documento No. MINEDUC-CZ1-DZA-2022-0274-E, mediante el cual solicita autorización para la aplicación de tres cuestionarios que serán parte del estudio de campo correspondiente a la tesis doctoral que está realizando en la Universidad Camilo José de Cela (Madrid -España), bajo el título de Ecuavóley: práctica deportiva efectiva y saludable y su influencia en la identidad cultural de Ecuador, el liderazgo y la resiliencia del profesorado de educación general básica superior y bachillerato (secundaria).

La población de muestra representativa será estatificada proporcional de los docentes de educación general básica superior y bachillerato, equivalente a secundaria en España; esta Dirección Distrital autoriza el permiso solicitado, a fin de dar cumplimiento a lo establecido en las Leyes y Reglamentos vigentes, e insta al solicitante remitir a la Dirección Distrital el cronograma para la aplicación del mismo y poder coordinar con las actividades que se llevan a cabo en cada una de las instituciones educativas a ser tomadas en cuenta para la aplicación del mismo.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Mgs. Abdon Marcelo Simbaña Villarreal
DIRECTOR DISTRITAL 10D01- IBARRA-PIMAMPIRO -SAN MIGUEL DE URQUQUI - EDUCACIÓN



República
del Ecuador

Ministerio de Educación

Oficio Nro. MINEDUC-CZ1-10D01-2022-1427-OF

Ibarra, 23 de junio de 2022

Referencias:

- MINEDUC-CZ1-2022-04092-M

Anexos:

- documentos_2022060615580557.pdf

Copia:

Señor Ingeniero

Luis Fernando Martínez Rodríguez

Director Distrital de Salud 17D08

DIRECTOR DISTRITAL DE SALUD 17D08-CONOCOTO A LA MERCED

cm/pb

Anexo 8. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Antonio Ante-Otavaló 10D-02 Educación



Ministerio de Educación

Memorando Nro. MINEDUC-CZ1-10D02-2022-0872-M

Otavaló, 24 de mayo de 2022

PARA: Sr. Alex Santiago Galeano Teran

ASUNTO: AUTORIZACION PARA APLICAR CUESTIONARIOS PARA TESIS EL DOCENTE ALEX GALEANO TERAN

De mi consideración:

En referencia al oficio de fecha 13 de mayo de 2022, mediante el cual solicita autorización para la aplicación de tres cuestionarios que serán parte del estudio de campo correspondiente a la tesis doctoral que está realizando en la Universidad Camilo José de Cela (Madrid -España), bajo el título de Ecuavóley: práctica deportiva efectiva y saludable y su influencia en la identidad cultural de Ecuador, el liderazgo y la resiliencia del profesorado de educación general básica superior y bachillerato (secundaria).

La población de muestra representativa será estatificada proporcional de los docentes de educación general básica superior y bachillerato, equivalente a secundaria en España; esta Dirección Distrital autoriza el permiso solicitado, a fin de dar cumplimiento a lo establecido en las Leyes y Reglamentos vigentes, e insta al solicitante remitir a la Dirección Distrital el cronograma para la aplicación del mismo y poder coordinar con las actividades que se llevan a cabo en cada una de las instituciones educativas a ser tomadas en cuenta para la aplicación del mismo.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Mgs. María Mercedes Cañamar Ponce
DIRECTORA DISTRITAL 10D02 ANTONIO ANTE - OTAVALO - EDUCACIÓN

Referencias:
- MINEDUC-CZ1-2022-03294-M

Anexos:
- documentos_20220513160826900772692001653061013.pdf

Copia:
Sr. Mgs. Luis Fernando Martínez Rodríguez
Coordinador Zonal 1 Educación



Ministerio de Educación

Memorando Nro. MINEDUC-CZI-10D02-2022-0872-M

Otavaló, 24 de mayo de 2022

Sr. Ing. José Luis Valencia Marcillo
Jefe Distrital de Talento Humano

Sr. Lcdo. Javier René Narváez Albuja
Analista Distrital de Talento Humano

jv/jv

Anexo 9. Autorización para la ejecución del estudio emitida por el Distrito Cotacachi 10D-03 Educación



Ministerio de Educación

Oficio Nro. MINEDUC-CZ1-10D03-2022-0614-OF

Cotacachi, 22 de junio de 2022

Asunto: AUTORIZACIÓN A APLICAR ESTUDIO MEDIANTE CUESTIONARIOS A DOCENTES DE LA PROVINCIA DE IMBABURA.

Señor
Alex Santiago Galeano Teran
En su Despacho

De mi consideración:

En atención a Memorando Nro. MINEDUC-CZ1-2022-04092-M, suscrito por el Mgs. Luis Fernando Martínez Coordinador Zona 1, la Dirección Distrital 10D03 Cotacachi - Educación AUTORIZA realizar las encuestas al señor Alex Santiago Galeano Terán, docente de la U. E. Abelardo Moncayo, a los docentes pertenecientes al Distrito 10D03 Cotacachi Educación, para lo cual deberá presentar una planificación para coordinar con las instituciones de la muestra a ser aplicada.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Ing. Martha Patricia Tuquerres Valencia
DIRECTORA DISTRITAL 10D03 COTACACHI EDUCACIÓN

Referencias:
- MINEDUC-CZ1-2022-04092-M

Anexos:
- documentos_2022060615580557.pdf
- memorando_nro_mineduc-cz1-10d02-2022-0872-m.pdf
- mineduc-cz1-2022-04092-m-1.pdf

Copia:
Señora Magíster
María Lynette Paz Hurtado
Jefe Distrital de Talento Humano

mp

Anexo 10. Autorización para el uso de los datos de la creación del (BT-PRD) Rector de la Unidad Educativas Abelardo Moncayo



Ministerio de Educación

UNIDAD EDUCATIVA ABELARDO MONCAYO
Antonio Ante-Imbabura- Ecuador- Telf.: 2906135-2906731
DISTRITO EDUCATIVO 10D02

Lic. Felipe Vilca,
RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA
ABELARDO MONCAYO

C E R T I F I C A:

Que: Después de haber cumplido con los requisitos, se autoriza al docente **ALEX SANTIAGO GALEANO TERÁN** con CI. **1002195970**, hacer uso de las encuestas reaizadas durante el año lectivo 2023-2024 para la creación del bachillerato técnico enfocado en recreación y deporte, para ser aplicadas en el Capítulo de libro que lleva por nombre: **“INNOVACIÓN EDUCATIVA: BACHILLERATO TECNICO DEPORTIVO EN ECUADOR”**

faculto al interesado, hacer uso del presente como a bien tuviere, para los fines pertinentes.

Atuntaqui, 10 de junio de 2023


Lic. Felipe Vilca
RECTOR



Coordinación de Educación Zone 1

Dirección: Litoral Madera 4-62 y Sucre
Código postal: 100150 / Ibarra-Ecuador
Teléfono: +593 2-953950
www.educacion.gob.ec



Anexo 11. Autorización para el uso de los datos de la actualización del (BT-PRD) al (BT-AFDR) Coordinación de la Red de Bachilleratos Técnicos del Distrito 10 D02 Antonio Ante-Otavalo-Educación



Ministerio de Educación

Atuntaqui, 09 de julio de 2025

AUTORIZACIÓN

Por medio del presente, me permito autorizar al docente Alex Galeano Terán, identificado con C.I. N.º 1002195970, Coordinador del Bachillerato Técnico en Recreación y Deportes de Unidad Educativa Abelardo Moncayo, la utilización de los resultados de la “Encuesta de intereses y preferencias de aprendizaje - EIPA”, aplicadas durante el año lectivo 2024–2025 a los estudiantes de décimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 10D02 Otavalo–Antonio Ante, como insumo para el desarrollo de la investigación titulada:

“RESILIENCIA DOCENTE Y VOCACIÓN ADOLESCENTE: ANÁLISIS DE LA ELECCIÓN DEL BACHILLERATO TÉCNICO EN ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN EN IMBABURA (ECUADOR)”.

Dicha autorización se realiza en el marco del respeto a los principios éticos y de confidencialidad que rigen la investigación educativa, garantizando que los datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, sin vulnerar la identidad ni los derechos de los participantes.

Sin otro particular, y reiterando nuestro compromiso con el fomento de la investigación educativa, extendiendo esta autorización para los fines pertinentes.

Atentamente,



Mgtr. Yolanda Morales
COORDINADORA RED TEC 10D02
VICERRECTORA UE ABELARDO MONCAYO

