

Liderazgo contemporáneo y desarrollo de seguidores

El liderazgo se entiende como un proceso de influencia hacia metas compartidas que se realiza en relaciones entre miembros del equipo; el seguimiento activo es la contribución de quienes reciben y sostienen esa influencia.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Equipos, liderazgo y comunicación

Nivel propuesto: Avanzado

Lectura estimada: 28 min · 5970 palabras de cuerpo

Resumen

El liderazgo se realiza en relaciones donde los miembros influyen, reconocen aportaciones y trabajan para metas compartidas. Esta monografía compara conductas transformacionales, identidad social y liderazgo compartido a partir de tres capítulos de 2021. Examina el seguimiento activo, la traducción de valores a prácticas, las oportunidades explícitas de aprendizaje y la participación del entrenador en el desarrollo de otros. También conecta esas relaciones con conocimientos compartidos y complementarios, comunicación y coordinación. La lectura distingue los modelos propuestos de las asociaciones relacionadas y conserva las condiciones de los ejemplos de investigación. Atiende las cargas de liderazgo, las diferencias entre perspectivas y el bienestar. Incluye ejemplos hipotéticos y figuras conceptuales para comprender cómo revisar una experiencia de desarrollo sin atribuir eficacia a una designación, una actividad o un resultado aislado.

Palabras clave: liderazgo relacional; seguimiento activo; identidad social; liderazgo compartido; liderazgo transformacional; desarrollo de seguidores; dinámica de equipos

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/liderazgo-contemporaneo-y-desarrollo-de-seguidores.html>

La influencia necesita una relación

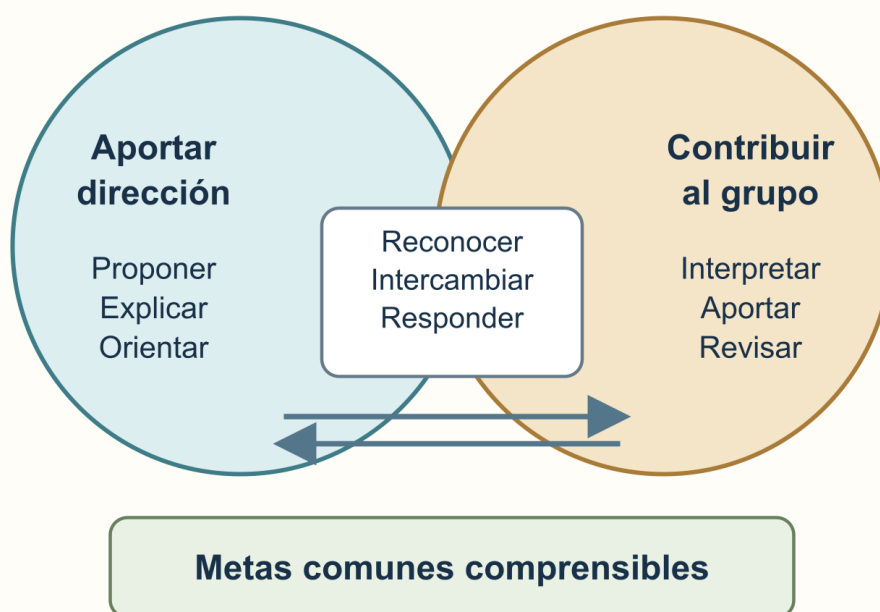


Figura original de EDUFISICA. La influencia se sitúa entre personas que aportan dirección y miembros que interpretan, contribuyen y revisan. Las flechas representan reciprocidad conceptual, sin estimar fuerza ni causalidad. Base: Gilchrist y Mallett (2021), L01-C19, y Loughhead y colaboradores (2021), L06-C12.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Megan E. Gilchrist y Clifford J. Mallett (2021); Todd M. Loughhead, Krista J. Munroe-Chandler, Matthieu M. Boisvert y Katherine E. Hirsch (2021).

1. El liderazgo cambia cuando se mira la relación

El liderazgo contemporáneo se entiende aquí como un proceso de influencia orientado a metas compartidas que se realiza en las relaciones entre miembros de un equipo. La palabra contemporáneo señala los enfoques examinados en los capítulos de 2021, no una clasificación de todo lo publicado después. Gilchrist y Mallett parten de una definición de influencia y la amplían: el liderazgo existe entre líderes y seguidores, dentro de un grupo concreto. Loughhead, Munroe-Chandler, Boisvert y Hirsch distinguen, a su vez, la persona que lidera del proceso de liderazgo. Esta diferencia permite preguntar qué ocurre en una interacción sin reducir la explicación al carácter de quien lleva el brazalete.^{[1][2]}

La pregunta central es cómo los enfoques presentes en estas fuentes explican las relaciones del equipo y qué aportan al desarrollo de seguidores capaces de contribuir a sus metas. El desplazamiento es importante. En una lectura centrada exclusivamente en el líder, se busca quién inspira o quién decide. Una lectura relacional pregunta además quién reconoce esa influencia, qué aporta al trabajo común, qué puede comunicar y cómo cambia la relación. Seguimiento no significa

aquí inmovilidad: Gilchrist y Mallett lo sitúan en la contribución activa a objetivos colectivos.^[1]

Ejemplo hipotético: una jugadora explica una cobertura defensiva y sus compañeras la ajustan porque otra ha detectado un espacio libre. Hay influencia, recepción y una aportación que modifica la acción inicial. [Inferencia] Leer esta escena como relación permite diferenciar la obediencia a una indicación de la construcción de una solución común. Tampoco basta con que todas hablen: importa si su intercambio ayuda a la tarea y si las aportaciones se incorporan de manera comprensible.

Las fuentes utilizadas cumplen funciones diferentes. Gilchrist y Mallett examinan problemas de liderazgo, identidad y seguidores en el deporte de alto rendimiento. Loughhead y sus colegas sintetizan estudios sobre liderazgo de deportistas y proponen preguntas y un marco de trabajo. Filho desarrolla una teoría de dinámica de equipos, útil para comprender cómo el trabajo relacional se conecta con conocimiento y coordinación. Compararlas exige conservar esas diferencias: un marco propuesto, una asociación observada y una orientación aplicada tienen alcances distintos.^{[1][2][3]}

2. Comprender el problema antes de elegir un enfoque

Gilchrist y Mallett califican el liderazgo como un problema complejo difícil de delimitar, inseparable del contexto y abierto a soluciones con consecuencias imprevistas. Su expresión original, wicked problem, no alude a maldad de las personas. Describe una dificultad cuya forma depende de la historia, la cultura y las condiciones del equipo. Una división entre jugadores puede formar parte de un problema más amplio de cultura organizativa y de presiones por ganar. [Inferencia] Por eso, sustituir al capitán sin comprender las relaciones puede cambiar un nombre mientras permanece la dificultad que motivó el cambio.^[1]

El capítulo sostiene que las posibles soluciones se juzgan como mejores o peores según valores y perspectivas, más que como una respuesta perfecta. Nombrar a determinados deportistas líderes puede ser una estrategia útil y, al mismo tiempo, dejar a otros fuera del grupo designado. Esa exclusión puede abrir una división. El interés de este razonamiento está en observar las repercusiones de una decisión: el mismo procedimiento que aclara responsabilidades también cambia quién tiene voz, quién recibe reconocimiento y cómo se interpreta el acceso a la influencia. Las fuentes no presentan estas consecuencias como un destino obligatorio.^[1]

Ejemplo hipotético: un equipo crea un pequeño grupo de referentes para organizar reuniones. El entrenador cree que ha agilizado la comunicación; varios suplentes sienten que ya no pueden plantear dudas. [Inferencia] Ambas lecturas podrían describir aspectos distintos de la misma modificación. La revisión del problema empezaría por concretar qué dificultad se quería atender, cómo funcionaba antes el intercambio y qué experiencias aparecieron después. La pregunta por el enfoque de

liderazgo cobra sentido cuando se conoce esta situación, en lugar de usarse como una etiqueta que decide de antemano qué ha ocurrido.

El contexto también incluye la distribución de poder. Gilchrist y Mallett recuerdan que el puesto de entrenador confiere autoridad y que el deporte de alto rendimiento es volátil y orientado a resultados. No todas las relaciones parten de condiciones equivalentes. Un deportista puede aportar información y, a la vez, depender de decisiones de selección que toma el entrenador. [Inferencia] Entender esa asimetría ayuda a interpretar por qué una reunión aparentemente participativa produce respuestas prudentes. La influencia se ejerce dentro de posibilidades reales de hablar, decidir y asumir consecuencias, no en un espacio social vacío.^[1]

3. Qué pregunta cada enfoque presente en las fuentes

Los capítulos no ofrecen un catálogo exhaustivo de modelos contemporáneos. Permiten comparar preguntas complementarias. Loughhead y sus colegas recuerdan el modelo multidimensional: características de situación, líder y miembros se relacionan con conductas requeridas, realizadas y preferidas, y con consecuencias como satisfacción y rendimiento. También exponen el modelo de rango completo, que distingue ausencia de liderazgo, intercambio transaccional y conductas transformacionales. Aquí sirven como antecedentes para identificar qué se observa; el desarrollo de la lectura se concentra en relaciones, seguidores e identidad.^[2]

Gilchrist y Mallett enfatizan el enfoque de identidad social. Su pregunta es cómo una persona entiende, representa y hace realidad aquello que importa al grupo. El liderazgo compartido dirige la mirada a la influencia distribuida y a la colaboración entre quienes lideran. El seguimiento activo pregunta cómo los miembros contribuyen a metas colectivas y reconocen influencia. [Inferencia] Estos enfoques pueden organizar aspectos de una misma situación sin ser intercambiables. Compartir una tarea describe una distribución; encarnar valores describe la relación entre conducta e identidad; estimular soluciones describe un comportamiento que puede aparecer dentro de ambas.^{[1][2]}

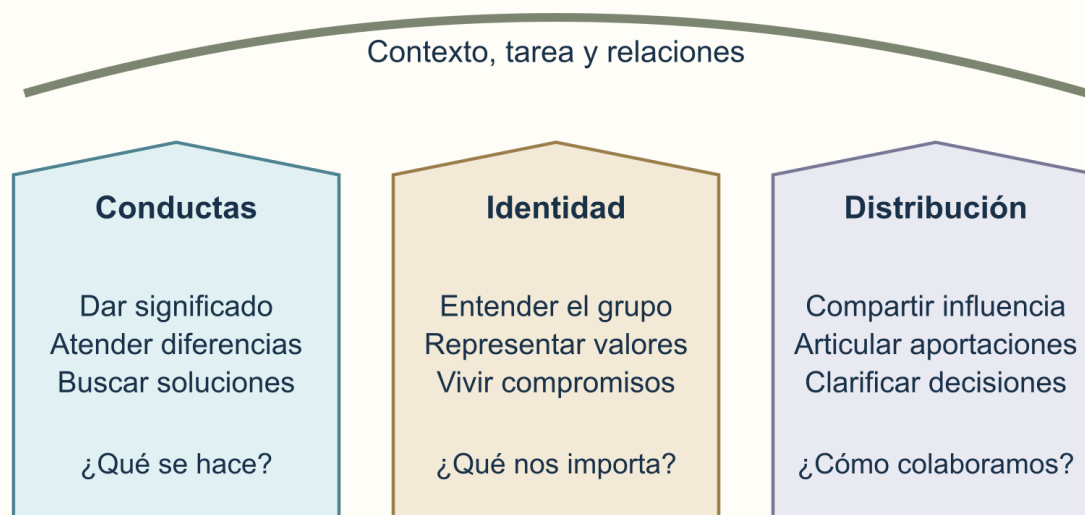
Comparación didáctica de preguntas presentes en los capítulos, sin orden de superioridad.

Enfoque o marco	Pregunta principal	Qué conviene distinguir
Multidimensional	¿Cómo se relacionan situación, preferencias y conducta realizada?	Lo requerido, lo preferido y lo que ocurre.
Transformacional y transaccional	¿Qué conductas dan sentido, desafían o reconocen contribuciones?	Dimensiones de conducta y resultados observados.

Enfoque o marco	Pregunta principal	Qué conviene distinguir
Identidad social	¿Cómo se entiende y se representa el nosotros?	Valores declarados y valores encarnados.
Compartido	¿Cómo se distribuye y se articula la influencia?	Repartir tareas y saber realizarlas juntos.
Seguimiento activo	¿Cómo contribuyen los miembros a objetivos colectivos?	Seguir una influencia y actuar pasivamente.

El marco de trabajo que proponen Loughhead y sus colegas sitúa el liderazgo compartido de deportistas en relación con características personales, de la situación, del equipo y de su cultura. Incluye factores psicológicos, resultados individuales y colectivos y una retroalimentación desde esos resultados. Lo presentan para orientar investigación. Sus conexiones describen relaciones propuestas que requieren examen, no un conjunto de efectos causales ya confirmado. Esta precisión permite usarlo como mapa de preguntas: qué podría cambiar, para quién y bajo qué condiciones, manteniendo separadas hipótesis y observaciones.^[2]

Tres preguntas sobre una misma situación



Enfoques complementarios; sin orden de superioridad

Figura original de EDUFISICA. Cada lente organiza una pregunta: conductas transformacionales, identidad social y liderazgo compartido. El contexto del equipo rodea las tres. Síntesis didáctica de L01-C19 y L06-C12; no es una nueva taxonomía validada.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Megan E. Gilchrist y Clifford J. Mallett (2021); Todd M. Loughhead, Krista J. Munroe-Chandler, Matthieu M. Boisvert y Katherine E. Hirsch (2021).

4. Conductas transformacionales en las relaciones cotidianas

La descripción del inventario de liderazgo transformacional diferenciado que ofrecen Loughhead y sus colegas permite concretar seis dimensiones transformacionales y una transaccional. Las primeras incluyen motivación inspiradora, consideración individual, estimulación intelectual, ejemplo apropiado, aceptación de metas grupales y trabajo en equipo, y expectativas de alto rendimiento. El componente transaccional es la recompensa contingente. Son categorías de conducta, no siete tipos de personalidad. Su utilidad explicativa consiste en mostrar qué hace la persona en relación con sus compañeros, en lugar de atribuir eficacia a un adjetivo global como carismática.^[2]

La motivación inspiradora proporciona significado y desafío. La consideración individual atiende diferencias, necesidades y metas de compañeros. La estimulación intelectual busca formas nuevas de responder a problemas conocidos. El ejemplo apropiado se refiere a liderar mediante la propia conducta; la aceptación de metas grupales promueve cooperación, y las expectativas de alto rendimiento crean una atmósfera de exigencia. La recompensa contingente reconoce una actuación vinculándola con una respuesta del líder. La fuente describe estas dimensiones dentro de un instrumento; que una conducta pertenezca a la clasificación no demuestra por sí mismo su efecto en cualquier equipo.^[2]

Ejemplo hipotético: una referente explica por qué importa mantener una cobertura, escucha qué dificultad encuentra una compañera y le pide proponer una alternativa. Después muestra cómo la realiza y reconoce una corrección útil. [Inferencia] La misma interacción puede contener significado, atención a diferencias, búsqueda de soluciones, ejemplo y reconocimiento. Separar esas conductas ayuda a hablar con precisión sobre lo sucedido. No hace falta decidir que la referente pertenece a un estilo único ni sumar todas las acciones como si fueran dosis equivalentes de liderazgo. Una expectativa elevada puede expresarse de maneras muy distintas según la relación.

La síntesis de Loughhead y sus colegas recoge relaciones positivas entre conductas transformacionales de deportistas, disfrute y motivación intrínseca, y asociaciones de determinadas dimensiones con cohesión. Por ejemplo, aceptar metas grupales y promover trabajo en equipo se relacionó con cohesión de tarea y social en el estudio que resumen. Otros componentes se relacionaron con cohesión de tarea. Esta diferenciación impide convertir todas las dimensiones en una explicación indiferenciada. Se trata de resultados relatados por el capítulo, no de estudios originales consultados aquí ni de evidencia de que una conducta aislada produzca el resultado.^[2]

Gilchrist y Mallett añaden que existen momentos en que un enfoque habitualmente celebrado puede resultar ineficaz. Su discusión de las condiciones del alto rendimiento y del cambio hacia liderazgo compartido invita a considerar momento,

capacidades y tarea. [Inferencia] La pregunta formativa útil es qué función desempeñó una conducta en una relación determinada y qué respuesta provocó, en vez de declarar que todo equipo necesita siempre más de una dimensión. Conservar esta pregunta permite aprender de las interacciones sin convertir una clasificación en receta.^[1]

5. Entender, representar y hacer realidad el nosotros

En el enfoque de identidad social expuesto por Gilchrist y Mallett, el grupo ocupa el centro de la explicación. Liderar exige entender sus valores, normas y subgrupos, representarlos y llevar a la práctica sus metas. Pensar en términos de nosotros expresa esta orientación al grupo. El nosotros no se reduce a pronunciar una palabra en una charla: remite a lo que los miembros consideran relevante y reconocen en la relación. El capítulo insiste en que el liderazgo está unido al grupo y al contexto donde existe.^[1]

Comprender al grupo implica conocer qué importa y por qué. Gilchrist y Mallett describen recursos como compartir historias personales relacionadas con la experiencia deportiva, identificar subgrupos mediante mapas de identidad y formular acuerdos o declaraciones de valores. Son vías para conocer relaciones y significados, no pruebas de una identidad homogénea. Un equipo puede compartir una meta y contener experiencias distintas según antigüedad, participación o posición. [Inferencia] Hacer visibles esas diferencias permitiría preguntar cómo entran en la definición del nosotros, sin dar por supuesto que una declaración colectiva representa a todos por igual.^[1]

Ejemplo hipotético: integrantes de una plantilla valoran la preparación, pero unos la relacionan con llegar temprano y otros con recibir con suficiente antelación la información del entrenamiento. Al conversar, descubren que no discrepaban necesariamente sobre su importancia, sino sobre cómo vivirla. [Inferencia] El intercambio puede convertir un valor abstracto en una cuestión organizativa concreta. Quien representa al grupo necesita comprender estos sentidos antes de hablar en su nombre. Una fórmula motivadora resulta menos informativa que explicar qué compromiso común se ha construido y qué diferencias siguen abiertas.

Esta perspectiva también modifica la pregunta sobre quién influye. Un entrenador puede reconocer como líder a quien habla con seguridad, mientras los compañeros confían en quien trabaja para una idea ajena. Gilchrist y Mallett ilustran la diferencia con un estudio en cadetes militares: las percepciones de compañeros y mandos no coincidían. El contexto militar se conserva como origen de ese ejemplo, sin trasladarlo como resultado deportivo. El capítulo enlaza esa discusión con la importancia de escuchar a deportistas sobre quiénes resultan influyentes en su equipo.^[1]

Desarrollar seguidores desde esta lectura supone atender cómo reconocen y sostienen aquello que importa al grupo. [Inferencia] Su contribución puede consistir en aclarar una meta, señalar una incoherencia o ayudar a que otros entiendan una decisión. La capacidad de representar el nosotros no pertenece de forma automática al cargo ni equivale a conseguir unanimidad. Se construye en relaciones donde los miembros encuentran correspondencia entre sus compromisos y la conducta de quienes pretenden influir. Este enlace entre identidad y acción conduce a observar qué ocurre después de redactar los valores.^[1]

6. De los valores escritos a las conductas y estructuras

Gilchrist y Mallett distinguen identificar valores de hacerlos realidad. Señalan que llegar a una imagen coherente mediante actividades de grupo suele ser más sencillo que traducirla en conducta cotidiana. El liderazgo comprende ese segundo trabajo: pasar de la hoja de papel a estructuras y comportamientos sostenidos. El capítulo menciona comportamientos dentro y fuera del campo, recompensas y sanciones, y estrategias concretas que refuercen lo importante para el equipo. Su exposición permite examinar la congruencia entre lo que se proclama y lo que se favorece de hecho.^[1]

Ejemplo hipotético: un equipo declara que aprender del error es parte de su identidad. Sin embargo, cuando una jugadora admite una duda, la conversación termina en una burla y nadie revisa la tarea. [Inferencia] La discrepancia no se resuelve solamente repitiendo el valor: requiere observar la respuesta concreta y cómo afecta al intercambio posterior. Si otra compañera ayuda a formular la duda y el grupo analiza la acción, realiza una contribución de seguimiento activo. No necesita ocupar un cargo para participar en la traducción del compromiso común a una práctica reconocible.

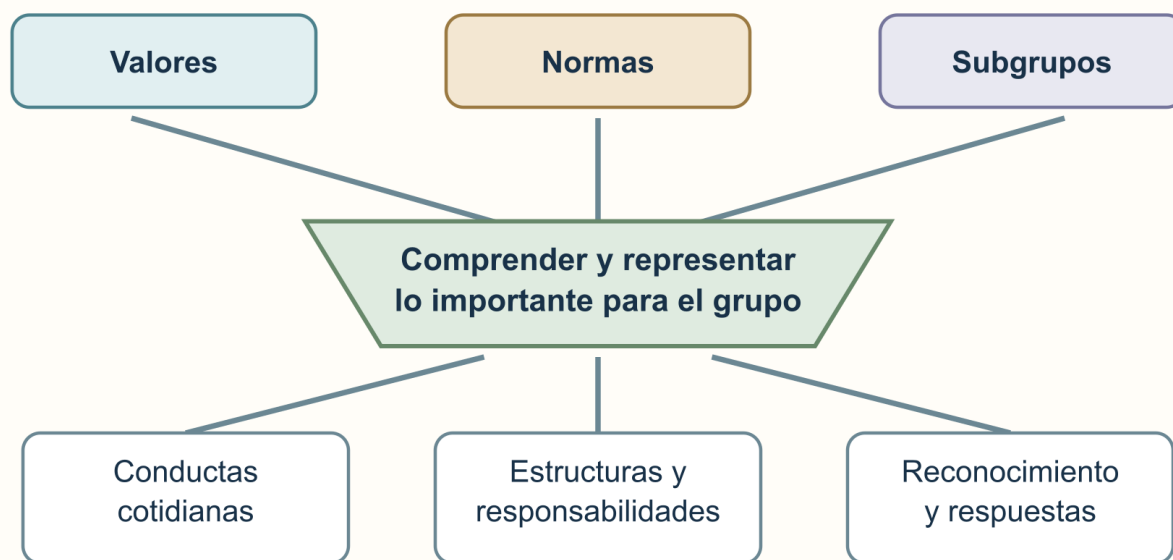
Filho añade un plano organizativo: metas sociales y de tarea de calidad, normas y roles identificables forman parte de sus orientaciones para desarrollar equipos. Las normas aclaran derechos y responsabilidades; los roles permiten reconocer quién aporta qué. Desde el alcance de este artículo, interesa su relación con la participación. [Inferencia] Una invitación general a colaborar puede resultar difícil de interpretar si nadie conoce qué se espera de cada miembro o cómo se integran las aportaciones. Explicitar esas responsabilidades ayuda a comprender la conducta, pero el capítulo las sitúa dentro de una propuesta sistémica, no como solución única.^[3]

La congruencia tampoco exige que todas las personas actúen igual. En la teoría de dinámica de equipos, conocimientos compartidos y complementarios cumplen funciones distintas. El mismo valor de cooperación puede expresarse al comunicar una lectura del juego, al escuchar una indicación o al aportar una habilidad diferente.

[Inferencia] Confundir coherencia con uniformidad podría ocultar contribuciones útiles. Para revisar un valor vivido conviene atender tanto al acuerdo sobre lo importante como a las formas diferentes de realizarlo. Así se conserva la identidad del grupo y se reconoce que su tarea requiere aportaciones que no son idénticas.^[3]

La relación entre líderes y seguidores se vuelve verificable en escenas concretas: quién comunica una dificultad, quién responde, cómo se incorpora una corrección y qué conducta recibe reconocimiento. Estas preguntas se derivan de la atención de las fuentes a valores, normas y comunicación. [Inferencia] Un registro de tales escenas puede ordenar una revisión formativa, como recurso editorial de observación. El interés es devolver significado práctico a los compromisos del equipo, conectándolos con decisiones y relaciones que sus integrantes pueden discutir.^{[1][3]}

Del nosotros expresado al nosotros vivido



Revisar la congruencia entre palabras y experiencias

Figura original de EDUFISICA. Comprender valores, normas y subgrupos es distinto de traducirlos a prácticas. El esquema expresa la distinción entre declarar y vivir compromisos en L01-C19, con normas y roles como contexto de L01-C07. No presupone uniformidad de experiencias.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Megan E. Gilchrist y Clifford J. Mallett (2021); Edson Filho (2021).

7. Ser seguidor también es una capacidad que se desarrolla

Gilchrist y Mallett cuestionan la atención casi exclusiva que suele recibir el líder. Definen a los seguidores mediante su contribución activa a metas colectivas y advierten sobre la imagen negativa que los presenta como personas que simplemente siguen al rebaño. Su planteamiento cambia la unidad de trabajo: desarrollar liderazgo requiere involucrar a seguidores y cuidar la relación entre ambos. El seguimiento activo, en este sentido, contiene trabajo para el grupo, reconocimiento de influencia y participación. Su valor no depende de que cada integrante aspire a dirigir.^[1]

El ejemplo de cadetes militares que recoge el capítulo ofrece una distinción útil. Quienes se identificaban como seguidores, daban prioridad a la tarea y trabajaban para ideas ajenas fueron percibidos con mayor probabilidad como líderes por sus compañeros. Los mandos, en cambio, tendían a identificar como líderes a quienes se definían de ese modo. La fuente presenta un estudio en un ámbito específico y lo usa para pensar sobre el deporte. Conservar ambas perspectivas evita una conclusión incompleta: no demuestra que autodenominarse seguidor convierta a un deportista en líder, ni que todos los observadores reconozcan la misma influencia.^[1]

Ejemplo hipotético: durante una sesión, una deportista respalda una solución propuesta por otra y ayuda a probarla, aunque no era su primera elección. Más tarde explica qué funcionó y qué necesita ajuste. [Inferencia] Esta secuencia muestra cómo trabajar para una idea ajena puede incluir juicio, esfuerzo y revisión. El seguimiento no borra la capacidad de pensar. Si la solución falla, informar del fallo forma parte del compromiso con la tarea. Lo relevante es la aportación al objetivo colectivo, no la victoria de una preferencia personal en cada intercambio.

Aprender esta capacidad exige oportunidades para participar y reflexionar. Gilchrist y Mallett afirman que ampliar la calidad y cantidad de líderes requiere desarrollar capacidades de otros miembros, incluidos deportistas y asistentes, y ofrecerles tareas y revisión de experiencias. [Inferencia] Desde el seguimiento, esa orientación puede concretarse en aprender a recibir una indicación, explicar una duda, aportar información y sostener la coordinación de otros. Estas habilidades vinculan la contribución al funcionamiento de la relación.^[1]

El desarrollo también supone distinguir la contribución grupal de la exposición permanente. El capítulo describe liderazgo y seguimiento como trabajos que consumen tiempo y recursos. Que una persona pueda contribuir no significa que deba estar disponible sin pausa ni que el equipo pueda exigirle cualquier sacrificio. [Inferencia] Reconocer la carga permite discutir cómo se sostienen las relaciones y quién puede asumir nuevas tareas. La participación activa se vuelve más clara cuando sus expectativas, responsabilidades y límites son comprensibles para quienes la realizan.^[1]

8. Oportunidades de aprendizaje y formación explícita

El capítulo de Loughhead y sus colegas rechaza la idea de que participar en deporte produzca automáticamente liderazgo. Recoge que capitanes de secundaria estudiados por Voelker y colaboradores no habían recibido formación, no se sentían preparados y no podían explicar con claridad su desarrollo. También relata entrevistas con veinticuatro entrenadores de secundaria y comunitarios: al preguntarles por habilidades para la vida que se sentían capaces de enseñar, tres mencionaron liderazgo. Son ejemplos sintetizados por la fuente para fundamentar la necesidad de oportunidades explícitas de aprendizaje, no una estimación de todos los entrenadores.^[2]

Gilchrist y Mallett formulan una orientación convergente: dar a los miembros tareas de liderazgo y oportunidades para reflexionar sobre lo vivido. Entre la designación y el aprendizaje hay trabajo concreto. La persona necesita entender una responsabilidad, actuar en una relación y examinar cómo fue recibida su actuación. [Inferencia] Desde el desarrollo de seguidores, importa también aprender cuándo aportar, cómo colaborar con quien conduce una tarea y cómo plantear desacuerdo sin perder el objetivo común. Estas preguntas amplían la formación hacia el funcionamiento de la relación, manteniendo el aprendizaje dentro de una experiencia situada.^[1]

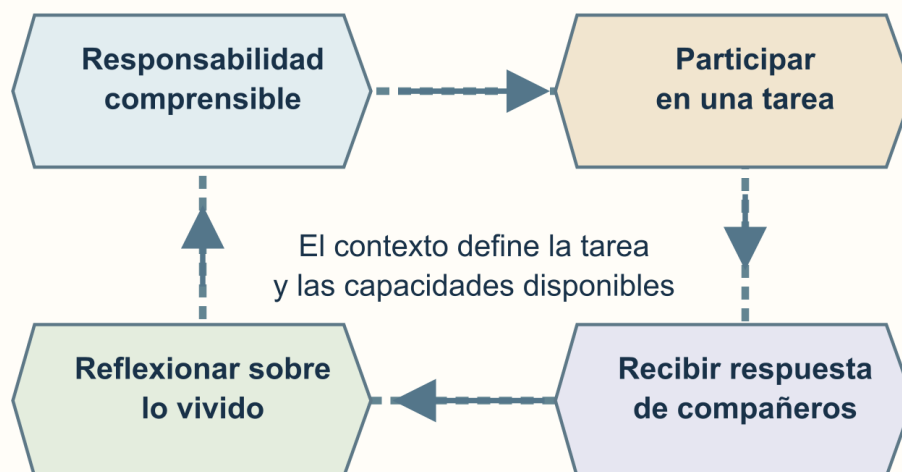
Ejemplo hipotético: un grupo prepara una conversación para revisar una tarea de entrenamiento. Una integrante resume el problema, otra recoge las alternativas y otra comprueba que se haya entendido el acuerdo. Después revisan qué preguntas abrieron la conversación y cuáles dejaron fuera información. [Inferencia] Cada participante experimenta una contribución reconocible y puede comprender las necesidades de las otras. La actividad conecta una responsabilidad concreta con la respuesta de los compañeros y la reflexión posterior. El contenido de la revisión dependería del deporte, la experiencia y la dificultad que se quiere abordar.

La formación requiere atención a la capacidad actual del grupo. Gilchrist y Mallett señalan que el liderazgo compartido presupone varios líderes competentes y que puede fallar cuando faltan conocimientos o habilidades. Distribuir tareas sin preparación puede ampliar la confusión. Por eso, compartir influencia y desarrollar capacidad se relacionan, pero no son la misma operación. [Inferencia] Una responsabilidad ajustada permitiría practicar una contribución comprensible antes de ampliar su complejidad. La decisión formativa se apoya en lo que el equipo puede realizar y revisar, sin exigir una autonomía organizativa que sus miembros todavía no saben sostener.^[1]

Loughhead y sus colegas describen un campo con pocos estudios de desarrollo y solicitan mayor claridad sobre teorías y modelos usados por los programas. Una actividad atractiva no explica por sí misma qué capacidad pretende cambiar.

[Inferencia] Al describir una experiencia de formación conviene enlazar problema, conducta y oportunidad de aprendizaje: por ejemplo, dificultad para explicar decisiones, práctica de una explicación concreta y revisión de su comprensión por compañeros. Ese enlace hace visible la lógica del trabajo y permite discutirlo sin atribuir eficacia a la mera participación.^[2]

Una oportunidad de aprendizaje situada



Retorno para ajustar; sin promesa de mejora automática

Figura original de EDUFISICA. La secuencia organiza una inferencia editorial: ofrecer tareas y reflexión puede examinarse junto con la respuesta de compañeros. Gilchrist y Mallett (L01-C19) proponen oportunidades para aprender; Loughead y colaboradores (L06-C12) reclaman formación explícita y evaluación. El recorrido no reproduce un protocolo ni establece un efecto. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Megan E. Gilchrist y Clifford J. Mallett (2021); Todd M. Loughead, Krista J. Munroe-Chandler, Matthieu M. Boisvert y Katherine E. Hirsch (2021).

9. El entrenador como apoyo y participante de la relación

Gilchrist y Mallett reconocen que el entrenador ocupa una posición influyente y necesita promover capacidades en deportistas y asistentes. También señalan que puede carecer de conocimientos para desarrollar liderazgo y buscar apoyo externo. La formación de seguidores y líderes de deportistas no ocurre al margen de esa relación. El entrenador tiene contacto frecuente con el equipo y puede reforzar mensajes de un proceso de desarrollo. Su papel incluye comprender lo que se está trabajando y respaldarlo de forma consistente, en vez de aparecer únicamente para solicitar resultados.^[1]

La misma fuente advierte que una implicación excesiva puede reducir la voz del deportista. Algunos miembros pueden no responder con apertura en presencia del entrenador o dar la respuesta que creen esperada. Gilchrist y Mallett prefieren apoyo

del entrenador frente a participación total en todo el programa. Es una distinción entre acompañar el proceso y ocuparlo por completo. [Inferencia] Al interpretar una conversación, importa conocer quién estuvo presente, quién conduce el intercambio y qué decisiones posteriores pueden depender de esa persona. La calidad de la participación no se mide solamente por la asistencia.^[1]

Ejemplo hipotético: después de una actividad entre compañeras, el entrenador solicita un acuerdo general sobre cómo circulará la información y respalda que se ponga a prueba. No necesita recibir cada relato personal compartido para comprender el trabajo. [Inferencia] Esta situación ilustra una participación que apoya la continuidad mientras conserva un espacio de intercambio entre deportistas. No equivale a una regla fija para separar al entrenador: el alcance y las condiciones del proceso tendrían que definirse con las personas implicadas. La fuente ayuda a formular la pregunta sobre su presencia, no a imponer una ausencia universal.

La relación entre entrenador y referentes deportivos también puede producir tensiones. Gilchrist y Mallett describen a los referentes como un enlace: aclaran mensajes del entrenador y llevan la voz del equipo hacia él. Si esa relación se deteriora, puede convertirse en fuente de estrés para quien ejerce ese papel y generar ambigüedad para los demás. En este artículo interesa la calidad del intercambio. [Inferencia] Pedir a alguien que sea portavoz sin aclarar qué puede comunicar, qué puede decidir y cómo recibirá respuesta podría hacer difícil su aprendizaje y su contribución.^[1]

Desarrollar la relación supone trabajar además con el grupo que lidera. Los autores subrayan que no basta con mis capacidades: importan nuestras capacidades para liderar juntos. Comunicación y colaboración entre referentes son parte del funcionamiento del equipo. [Inferencia] El entrenador puede ayudar a que esas responsabilidades se hagan visibles y revisables, sin absorber cada decisión. El objeto formativo es una relación capaz de organizar aportaciones, no la acumulación de personas que individualmente conocen vocabulario de liderazgo.^[1]

10. Compartir influencia sin descargar toda la carga

Gilchrist y Mallett llaman *leaderful teams* a los equipos en los que el liderazgo se comparte eficazmente entre entrenadores y deportistas. La distribución permite aprovechar fortalezas y cubrir ausencias, pero su exposición conserva una estructura con responsabilidades diferenciadas. Compartir liderazgo no significa abandonar responsabilidad ni convertir todo el sistema en horizontal. Un entrenador principal puede mantener decisiones clave mientras colabora con asistentes y deportistas. Esta distinción evita confundir el reparto de influencia con una desaparición del poder y de la rendición de cuentas.^[1]

La carga del liderazgo de deportistas ofrece una razón concreta para distribuir. El capítulo relata que el capitán debe sostener su rendimiento mientras asume responsabilidades adicionales; una mala actuación puede afectar a cómo se percibe su credibilidad e incluso a cómo se ve a sí mismo. También describe compromisos dentro y fuera del campo que alcanzan tiempo discrecional y pueden dejar escaso descanso. El desarrollo de seguidores capaces de contribuir puede ampliar el apoyo disponible, pero la participación tiene que organizarse: repartir una tarea no informa automáticamente quién responde por ella o cómo se conecta con las demás.^[1]

Ejemplo hipotético: una capitana atraviesa una etapa de menor rendimiento. Otra compañera asume la preparación de una revisión grupal y una tercera organiza el intercambio de dudas tácticas. [Inferencia] Esta distribución permite discutir la carga sin convertir la mala actuación en pérdida automática de toda influencia. Su utilidad dependería de que las integrantes comprendan sus responsabilidades y sepan trabajar juntas. La escena tampoco presupone que el rendimiento individual sea irrelevante para la relación: las fuentes describen precisamente la tensión entre actuar bien en el juego y sentirse legitimado para liderar.

El capítulo menciona un caso de rugby en que un enfoque principalmente transformacional del entrenador fue cambiando hacia mayor liderazgo compartido durante una campaña. Su función es mostrar que compartir se aprende y que el momento del equipo importa. No establece una secuencia obligatoria para todos los deportes. [Inferencia] La formación puede necesitar revisar qué decisiones requieren conducción concentrada, cuáles admiten colaboración y qué capacidades sostienen el cambio. La distribución se ajusta a la tarea y a la experiencia, en lugar de convertirse en una meta cuyo éxito se mide por cuántas decisiones se delegan.^[1]

Loughead y sus colegas describen la influencia lateral como una característica del liderazgo compartido y señalan que miembros pueden conducir en un momento y dar paso a otros después. Esa alternancia ayuda a comprender la relación entre seguir y liderar. Una persona puede aportar dirección sobre un problema que conoce y sostener la aportación de otra en una situación distinta. La reciprocidad permite estudiar cómo se articula la influencia, conservando quién hace qué y cómo responden sus compañeros. Así, compartir es un proceso de relación y responsabilidad, además de una estructura de cargos.^[2]

11. Lo que los seguidores necesitan saber para coordinarse

Filho sitúa la dinámica de equipos en procesos colectivos y distingue conocimientos compartidos de conocimientos complementarios. Los modelos mentales de equipo incluyen saber sobre integrantes, tareas, el conjunto del equipo y el contexto de rendimiento. Permiten entender dónde, cuándo, qué, cómo y por qué actuar.

[Inferencia] Para pensar el desarrollo de seguidores, estas distinciones permiten preguntar cómo comprende cada miembro las aportaciones de otros y la relación entre acciones. Una disposición positiva hacia el equipo puede coexistir con dudas sobre cómo encaja la propia intervención en la tarea conjunta.^[3]

El conocimiento compartido ayuda a coordinar interpretaciones; el complementario permite aportar capacidades diferentes. Ejemplo hipotético: dos jugadoras reconocen la misma señal para iniciar una cobertura, pero una dispone de información desde la línea de fondo y otra desde el centro. [Inferencia] Coordinarse requiere que ambas entiendan la señal y sepan qué observa o puede hacer la otra. Tener el mismo propósito no vuelve idénticos sus conocimientos. La escena muestra por qué una relación de seguimiento puede incluir transmisión de información que modifica la orientación inicial, manteniendo la referencia común de la tarea.

Filho propone actividades de resolución de problemas para que compañeros describan, expliquen y anticipen el pensamiento y la acción de los demás. Menciona pensar en voz alta, elaborar jugadas, establecer señales no verbales, entrenar otras tareas, representar roles y analizar vídeo. En esta lectura se consideran oportunidades de conocimiento mutuo. [Inferencia] Su pertinencia depende de qué relación entre aportaciones se necesita comprender: explicar una decisión puede aclarar una expectativa que una charla general sobre cooperación no había hecho visible.^[3]

La teoría de dinámica de equipos ofrece una frontera importante. Filho explica que no incluye liderazgo como componente central del modelo porque su nivel de análisis es discutido: puede tratarse como individual o como relación grupal. Propone estudiar cómo influye en la red de procesos del equipo mediante modelos multinivel. Por tanto, su marco no demuestra que mejorar seguidores produzca automáticamente coordinación o resultados. Aporta un vocabulario para formular relaciones investigables y recordar que lo colectivo no equivale a sumar percepciones individuales. Una persona puede sentirse conectada mientras el conjunto muestra dificultades.^[3]

Gilchrist y Mallett añaden que quienes lideran necesitan alineación de comunicación y conducta al influir en distintas direcciones. [Inferencia] Esa alineación puede analizarse junto con el conocimiento compartido: ¿entendemos del mismo modo el problema?, ¿sabemos qué aporta cada persona?, ¿qué información falta para coordinar la decisión? Son preguntas editoriales derivadas de ambas exposiciones.

Ayudan a conectar la relación de liderazgo con la tarea concreta, conservando como propuestas las conexiones de la teoría y como problemas observables las discrepancias de comprensión que el equipo puede discutir.^{[1][3]}

12. Escuchar perspectivas y observar relaciones

Gilchrist y Mallett destacan que entrenadores y deportistas pueden percibir de manera diferente quiénes son los mejores líderes. Nombrar a alguien influyente desde una perspectiva no confirma que lo sea para las personas a quienes debe orientar. El análisis de redes sociales aparece como una vía para recoger juicios de los deportistas sobre capacidades de liderazgo de sus compañeros. Su interés en esta lectura está en escuchar la estructura de relaciones: quién reconoce influencia de quién y en qué contexto. El nombre de una persona aporta menos información que la relación que se pretende comprender.^[1]

Loughead y sus colegas distinguen esta aproximación de cuestionarios que miden frecuencia de conductas. El análisis de redes examina relaciones entre miembros; instrumentos como LSS o DTLI organizan categorías de comportamiento. La diferencia es sustantiva. Una alta frecuencia de una conducta no explica por sí sola cómo se distribuye el reconocimiento entre compañeros. Tampoco una posición reconocida en una red describe todas las conductas de la persona. [Inferencia] Escoger una observación exige decidir si la pregunta se refiere a lo que se hace, a quién se reconoce o a cómo se articulan varias influencias.^[2]

La síntesis de Loughead y sus colegas recoge estudios de redes asociados con conexión social y cohesión y menciona cambios del liderazgo durante una temporada. Su exposición abre preguntas temporales: cuándo aparece una relación, cómo se modifica y qué condiciones acompañan el cambio. Las asociaciones relatadas no permiten atribuir a una estructura de relaciones un efecto causal aislado. En el desarrollo de seguidores, esta mirada invita a observar cómo una nueva oportunidad de participación se incorpora a las relaciones ya existentes, en vez de limitarse a contar participantes al final de una actividad.^[2]

Ejemplo hipotético: un entrenador cree que una nueva referente ha mejorado la circulación de información; los compañeros señalan que siguen buscando a otra deportista para resolver dudas. [Inferencia] Esta diferencia orienta una revisión de la relación entre cargo, conducta y reconocimiento. Puede haber tareas complementarias, expectativas poco claras o un cambio todavía no integrado. La escena no autoriza a concluir que alguien es un líder fallido. Formula qué habría que comprender antes de cambiar una designación o atribuir todo el problema a una característica personal.

Los propios instrumentos requieren atención al contexto. Loughead y sus colegas señalan que algunos ítems pueden describir capacidades propias del entrenador,

como influir sobre la organización de prácticas, más que posibilidades reales de un deportista. También plantean desarrollar medidas específicas del liderazgo de deportistas. [Inferencia] Preguntar por una conducta que una persona no puede realizar puede confundir falta de capacidad con falta de autoridad. Interpretar las respuestas exige conocer qué tareas y decisiones estaban disponibles, vinculando medición y relación efectiva dentro del equipo.^[2]

13. Evaluar aprendizaje y acceso a la formación

Loughead y sus colegas describen un campo donde aproximadamente el setenta por ciento de los artículos de liderazgo de deportistas examinados para su capítulo de 2021 empleaban diseños transversales. Son fotografías de un momento, útiles para describir relaciones, pero limitadas para conocer cambios y causalidad. La cifra corresponde al balance de ese capítulo, no a la investigación actual. Evaluar desarrollo requiere atender el tiempo: una capacidad que se practica, una conducta que se incorpora y una relación que cambia no tienen por qué avanzar al mismo ritmo.^[2]

Los autores señalan que, hasta su conocimiento en ese momento, no había estudios experimentales en este ámbito y que las intervenciones citadas no habían incluido grupo de control. Proponen diseños con medidas repetidas y comparadores, incluida la posibilidad de que el grupo en espera reciba después la intervención. Esta agenda impide tratar una mejora observada durante una temporada como efecto demostrado de la formación. [Inferencia] Pueden cambiar también experiencia, relaciones, selección o exigencias de la competición. Formular qué se aprendió y qué explicación alternativa permanece es parte de una evaluación comprensible.^[2]

Ejemplo hipotético: tras varias conversaciones de revisión, deportistas describen mejor las decisiones de sus compañeros. [Inferencia] Ese resultado sería distinto de afirmar que mejoró el marcador, que toda la red de liderazgo cambió o que la actividad produjo por sí sola el aprendizaje. Una revisión editorial podría distinguir comprensión de la tarea, conductas de participación y experiencias de relación, indicando cómo se recogió cada dato. Esta distinción conecta las preguntas de evaluación con los niveles y medidas expuestos por las fuentes.

El acceso es otra cuestión de desarrollo. El capítulo de Loughead y sus colegas propone explorar formación mediante plataformas de internet para llegar a más deportistas. Distingue comunicación sincrónica, en tiempo real, y asincrónica, que permite participar en momentos diferentes. La primera puede favorecer presencia social; la segunda ofrece flexibilidad y comodidad, pero puede sentirse impersonal o reducir interacción. Las fuentes plantean evaluar la eficacia de estas tecnologías. Por ello, la posibilidad de ampliar alcance no se presenta como prueba de que un formato digital enseñe mejor las capacidades relacionales.^[2]

[Inferencia] Si una propuesta formativa aspira a mejorar el intercambio entre compañeros, su revisión debería preguntar cómo el formato permite practicar ese intercambio y recibir respuesta. Una explicación grabada puede transmitir conceptos, mientras la comprensión de una relación exige además atender a situaciones y perspectivas. Esta observación no establece una superioridad de formatos: conecta el objetivo con la experiencia disponible. La evaluación de desarrollo gana precisión cuando diferencia acceso, participación, aprendizaje y cambios en relaciones, y cuando describe las condiciones que hicieron posible observar cada uno.^[2]

Distinguir qué cambió y cómo se observó

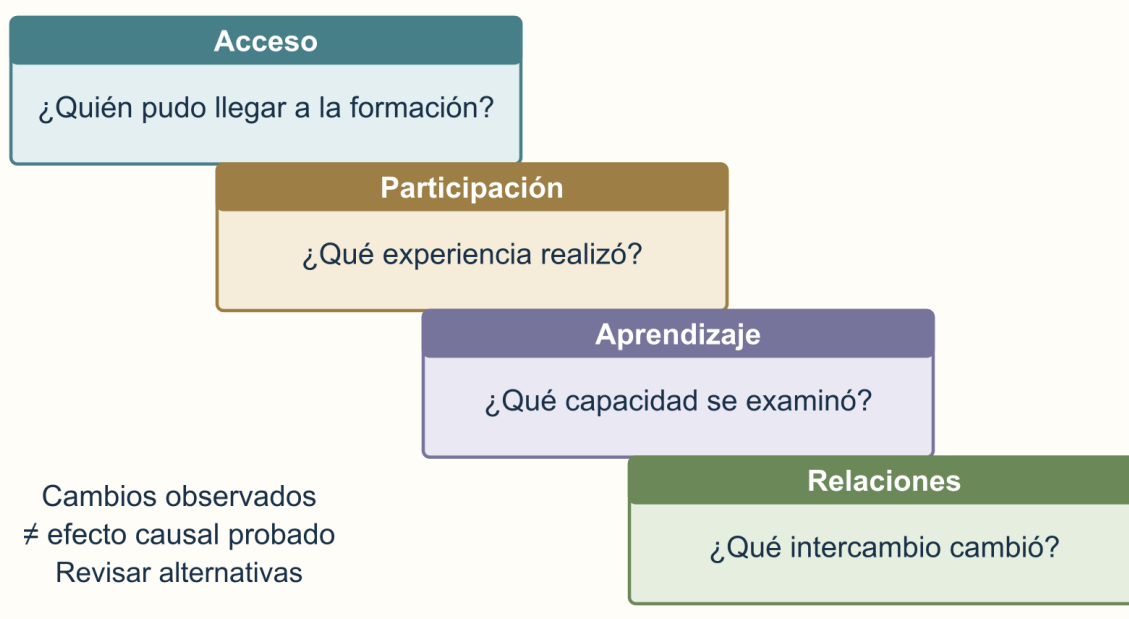


Figura original de EDUFISICA. Acceso, participación, aprendizaje y cambios de relación son preguntas distintas, sin fases ni orden obligatorio. La separación es editorial y se apoya en las necesidades de evaluación y acceso de L06-C12. Un resultado observado durante la temporada no demuestra por sí solo causalidad de una intervención.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Todd M. Loughhead, Krista J. Munroe-Chandler, Matthieu M. Boisvert y Katherine E. Hirsch (2021).

14. Eficacia, bienestar y responsabilidades en una misma lectura

Gilchrist y Mallett examinan una tensión del deporte de alto rendimiento: algunas conductas moralmente menos deseables, como engaño, autopromoción o frialdad extrema, han sido descritas como contribuciones al éxito desde ciertas perspectivas. A la vez, señalan su posible daño psicológico y para el bienestar. Su capítulo considera peligroso afirmar que el entrenador necesita emplearlas. Reconocer una percepción de éxito no equivale a justificar la conducta ni a probar que es indispensable. La lectura de liderazgo requiere conservar juntos qué resultado se relata, para quién y a qué coste.^[1]

[Inferencia] Esta discusión permite cuestionar una definición del buen seguidor basada en la aceptación de cualquier trato. Las fuentes presentan contribución activa a objetivos comunes y atención al grupo, no una obligación de callar ante daño.

[Inferencia] Si el desarrollo se organiza como disponibilidad ilimitada, exposición continua o renuncia a plantear problemas, puede perder el sentido relacional que pretende construir. La carga adicional descrita para referentes y la posibilidad de que la presencia del entrenador limite las respuestas muestran por qué importa preguntar cómo se vive la participación, además de comprobar si una decisión se ejecutó.^[1]

El enfoque de identidad aporta comprensión del nosotros; las conductas transformacionales describen formas de dar significado, atender diferencias o estimular soluciones; el liderazgo compartido observa distribución y articulación de influencia. El seguimiento activo incorpora la aportación de quienes reciben y sostienen esa influencia. Filho añade preguntas sobre conocimiento y coordinación y advierte que liderazgo requiere examen específico dentro de la dinámica del equipo. Ninguno de estos planos sustituye a los demás. Su comparación permite describir una relación con más detalle, conservando que cada capítulo aporta conceptos, síntesis o propuestas de investigación diferentes.^{[1][2][3]}

[Inferencia] Una revisión situada podría comenzar por una dificultad concreta del equipo, escuchar cómo la experimentan sus miembros, identificar qué relación y conducta se pretende desarrollar y ofrecer una oportunidad de participación con revisión posterior. Después distinguiría cambios observados, explicaciones alternativas y cargas. Es una organización editorial derivada de las fuentes, no un programa cuya eficacia esté demostrada. Su propósito es hacer explícita la lógica del trabajo y facilitar que las personas implicadas puedan discutir si la experiencia responde al problema y cómo está afectando al grupo.

La pregunta de cierre permanece ligada a la práctica: qué capacidades permiten a los miembros trabajar juntos para metas que comprenden y reconocen. Los capítulos apoyan oportunidades de aprendizaje, reflexión, comunicación y claridad de colaboración, y mantienen abiertas preguntas sobre modelos, medición y desarrollo.

Un seguidor puede aportar al grupo sin convertirse en líder permanente; un líder puede aprender al sostener la idea de otro. Comprender estas relaciones permite pensar el desarrollo como trabajo compartido y revisable, con atención a las condiciones del equipo y al bienestar de quienes lo integran.^{[1][2]}

Referencias bibliográficas

1. Gilchrist, M. E., & Mallett, C. J. (2021). Contemporary approaches to sport leadership. En M. Bertollo, E. Filho, & P. C. Terry (Eds.), *Advancements in mental skills training* (pp. 236–248). Routledge.

Capítulo 19. Contemporary Approaches to Sport Leadership

2. Loughhead, T. M., Munroe-Chandler, K. J., Boisvert, M. M., & Hirsch, K. E. (2021). Athlete leadership. En E. Filho & I. Basevitch (Eds.), *Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field*. Oxford University Press.

Capítulo 12. Athlete Leadership

3. Filho, E. (2021). Team dynamics theory: Implications for the development of high-performing teams. En M. Bertollo, E. Filho, & P. C. Terry (Eds.), *Advancements in mental skills training* (pp. 83–93). Routledge.

Capítulo 7. Team Dynamics Theory: Implications for the Development of High-Performing Teams

Fuentes y criterios editoriales: edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html