



**Somos calidad,
somos USC**

**Tensiones pedagógicas en la iniciación deportiva competitiva: un
análisis interpretativo de los discursos de entrenadores sobre su práctica
deportiva**

**Eliana Tonanzin Cadavid
Rodríguez Karol Vanessa Cortez
Grisales**

Magister en Educación

**Director:
Fausto Flor Patiño**

**Facultad de Educación
Maestría en Educación
Universidad Santiago de Cali
Santiago de Cali - Colombia
2026**

Tensiones Pedagógicas En La Iniciación Deportiva Competitiva: Un Análisis Interpretativo De Los Discursos De Entrenadores Sobre Su Práctica Deportiva

Pedagogical Tensions In Competitive Sport Initiation: An Interpretive Analysis Of Coaches' Discourses About Their Pedagogical Practice

Resumen

Esta investigación analizó las concepciones y significados que los entrenadores atribuyen a su práctica pedagógica en procesos de iniciación deportiva competitiva, con el propósito de identificar las tensiones que estructuran su discurso formativo. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a catorce entrenadores vinculados a una liga regional de disciplinas acuáticas en Colombia, pertenecientes a las modalidades de clavados, nado sincronizado, natación y polo acuático. El discurso de los entrenadores fue interpretado a través de un análisis temático que permitió establecer categorías iniciales, detectar patrones de densidad y coocurrencia, y sintetizar tres dimensiones analíticas emergentes. Los resultados muestran que el discurso pedagógico de los entrenadores se organiza en torno a la exigencia técnica, la mediación lúdica y la regulación socioemocional y formativa del proceso deportivo. Estas dimensiones no operan de manera independiente sino en constante tensión: entre la corrección técnica y el juego como estrategia de enseñanza, entre la exigencia competitiva y la formación integral del deportista, y entre el uso instrumental del juego y su potencial como espacio de desarrollo socioemocional genuino. Se concluye que la iniciación deportiva competitiva constituye un escenario pedagógico complejo en el que los entrenadores construyen prácticas híbridas y situadas, negociando de manera continua entre corregir, motivar y formar, sin que ninguna orientación logre imponerse de manera estable sobre las otras.

Palabras Claves: Iniciación deportiva, pedagogía del deporte, práctica del entrenador, tensiones pedagógicas, formación deportiva.

Abstract

This study analyzed the conceptions and meanings that coaches attribute to their pedagogical practice in competitive sport initiation processes, with the aim of identifying the tensions that structure their formative discourse. The study was conducted within a qualitative interpretive approach through semi-structured interviews with fourteen coaches affiliated with a regional aquatic sports league in Colombia, representing the disciplines of diving, synchronized swimming, swimming, and water polo. Coaches' discourse was interpreted through thematic analysis, which enabled the identification of initial categories, the detection of patterns of density and co-occurrence, and the synthesis of three emerging analytical dimensions. The findings indicate that coaches' pedagogical discourse is organized around technical demand, playful mediation, and the socioemotional and formative regulation of the sporting process. These dimensions do not operate independently

but rather in constant tension: between technical correction and play as a teaching strategy, between competitive demands and the athlete's holistic development, and between the instrumental use of play and its potential as a genuine space for socioemotional development. It is concluded that competitive sport initiation constitutes a complex pedagogical setting in which coaches construct hybrid and situated practices, continuously negotiating between correcting, motivating, and educating, without any single orientation becoming consistently dominant over the others.

Keywords: Sport initiation; sport pedagogy; coaching practice; pedagogical tensions; sport education.

Introducción

La práctica del deporte y la organización de competiciones deportivas, junto con el papel de los medios de comunicación en la difusión de eventos deportivos han consolidado al deporte como un influyente fenómeno social a nivel internacional, atrayendo a aficionados de diversas índoles y adquiriendo una proyección global destacada (Iglesias Velasco, 2020). Desde su tiempo, Elias y Dunning (1992) propusieron una explicación sobre la creciente importancia del espectáculo deportivo que sigue siendo propia de los tiempos actuales, esto se basa en tres aspectos fundamentales: el deporte como generador de emociones positivas, como vehículo de identificación colectiva y como eje de sentido de vida para los individuos. En el contexto de expansión y consolidación del fenómeno deportivo, los procesos de iniciación adquieren una relevancia estratégica, estos no se trata únicamente de preparar atletas para la competencia, sino de estructurar experiencias pedagógicas positivas que respondan a la complejidad social, cultural y emocional que rodea al deporte. Por lo tanto, es en las etapas iniciales donde se configuran las bases técnicas pero también cognitivas y formativas que orientarán la trayectoria posterior del deportista.

En este sentido, diversos autores han conceptualizado el proceso de iniciación deportiva como estructurado y sistematizado de acuerdo a la edad cronológica del individuo que aprende y a la estructura funcional o lógica interna de cada deporte (García Chacón, 2022). En todo caso, no es solo la etapa en la que el individuo empieza a aprender de manera específica la práctica de un deporte, también es una acción pedagógica que, teniendo en cuenta las características de la actividad, del sujeto y los objetivos, van evolucionando hasta alcanzar el dominio de la disciplina (Martínez, 2012). Por lo tanto, este proceso es lo que sucede entre lo que se enseña y lo que aprende el individuo, el paso a paso que sigue para la adquisición del conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte. Continuando con García Chacón (2022), la iniciación deportiva como proceso, va desde el momento en que comienza el aprendizaje inicial hasta que el individuo es capaz de aplicar lo aprendido a una situación real de juego con nivel global de eficacia.

Desde esta perspectiva, la iniciación deportiva competitiva adquiere una complejidad particular, ya que combina exigencias de desempeño con procesos educativos que involucran dimensiones motrices, cognitivas y socioemocionales. Por lo tanto, lejos de ser un espacio neutro, se configura como un escenario donde convergen distintas racionalidades pedagógicas que orientan las decisiones cotidianas de los entrenadores. Mosher et al., (2020) y Moeskops et al., (2022), aseguran que los atletas jóvenes que se especializan tempranamente pueden estar expuestos a entrenamiento intensivos con altas cargas y frecuencias; esta exposición crónica a las habilidades deportivas puede limitar la adquisición diversificada de otro tipo de habilidades formativas y reduce la participación a largo plazo en deporte.

Sin embargo, en el campo del deporte, esta complejidad ha sido abordada a través de debates en torno a los modelos de enseñanza. Por un lado, la investigación en entrenamiento deportivo ha mostrado una preferencia por enfoques que enfatizan el aprendizaje a través de la mejora técnica que constituye el eje organizador del proceso formativo y criterio principal para validar el progreso. No obstante y a pesar de las críticas que señalan que estos enfoques no contribuyen suficiente a la comprensión del contexto de juego ni a las interacciones que en él se producen, siguen siendo los favoritos. Este accionar de los entrenadores puede estar vinculada a la presión por obtener resultados; sin embargo, el desarrollo de los jugadores puede verse restringido al perfeccionamiento de capacidades físicas y técnicas, en detrimento de los aspectos psicológicos, sociales y tácticos inherentes a la práctica deportiva (Da Silva Musa & Pombo Menezes, 2022).

Por el otro, los modelos comprensivos del entrenamiento se proponen como una alternativa, ya que son centrados en el jugador y basada en el juego, estos contextualizan el aprendizaje en situaciones reales en lugar de enfatizar técnicas aislada (Light, 2013; Bunker & Thorpe, 1982; Memmert & Harvey, 2008). Estos enfoques parte de la premisa de entender el juego como una serie de momentos de resolución de problemas más que como aplicación de técnicas. Esto quiere decir que, si los deportistas no comprenden el juego, su capacidad para identificar la técnica adecuada en cada situación se ve afectada y, por ende, su rendimiento técnico-táctico también se compromete, entonces, se reconoce que la adquisición de adaptaciones o refinamientos de habilidades requiere transformaciones internas que pueden manifestarse de diversas maneras (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2020). Además, se fomenta la toma de decisiones, el entendimiento táctico y la combinación de dimensiones cognitivas y sociales del deporte. A su vez, paradigmas críticos y socioformativos han destacado el rol del deporte en la construcción de valores, el desarrollo de la autonomía y la formación integral del sujeto (Memmert & Harvey, 2008; Metzler, 2017; Martinek & Hellison, 2016).

Ahora bien, aunque estos avances teóricos han mejorado la discusión pedagógica, la mayoría de las investigaciones se han concentrado en la formulación y evaluación de modelos prescriptivos, más que en intentar entender cómo los entrenadores

conforman y explican su práctica en contextos reales de formación deportiva. En específico, aún existe una comprensión superficial sobre la manera en que se articulan, combinan o tensionan elementos asociados a la exigencia técnica, la mediación lúdica y la regulación formativa dentro de los discursos de entrenadores vinculados a procesos de iniciación deportiva competitiva. Esta ausencia resulta importante, dado que, los entrenadores no construyen sus concepciones pedagógicas exclusivamente desde modelos teóricos evidentes, sino también desde experiencias previas, tradiciones disciplinares, presiones competitivas y opiniones pedagógicas que desarrollan su manera de alcanzar la enseñanza del deporte.

Por lo tanto, establecer estas representaciones discursivas no implica valorar la eficacia de un modelo pedagógico sobre otro, sino analizar los significados que los entrenadores le atribuyen al juego, a la técnica, a la evaluación y a la dimensión socioemocional del proceso formativo deportivo. Esto permite, desplazarse del plano práctico al plano analítico, reconociendo que la iniciación deportiva competitiva es un espacio pedagógico complejo donde existen múltiples orientaciones que se relacionan o repelen entre sí.

Esta coexistencia define lo que en esta investigación se denomina tensiones pedagógicas, las cuales pueden ser vistas como las fuerzas, las demandas o preocupaciones contrapuestas que los educadores deben negociar constantemente en su práctica formativa (Berry, 2008). Por lo tanto, cuando las sus orientaciones pedagógicas, como el rendimiento competitivo, la formación integral, la enseñanza de la técnica o el acompañamiento socioemocional entran en conflicto y ninguna se impone de forma permanente sobre las demás, estas tensiones emergen en su discurso. En otras palabras, los entrenadores tienen que equilibrar la presión por obtener resultados con la necesidad de una formación integral que prevengan riesgos como la especialización temprana o el abandono deportivo.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación fue analizar las concepciones y significados que los entrenadores atribuyen a su práctica pedagógico en procesos de iniciación deportiva competitiva, identificando las tensiones que estructuran su discurso formativo. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo basado en el análisis temático del discurso, buscando aportar una comprensión situada sobre cómo se tensionan las relaciones entre exigencia técnica, mediación lúdica y regulación socioemocional, contribuyendo así al debate internacional sobre la enseñanza del deporte en etapas iniciales.

Metodología

Enfoque y diseño

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo. Este permite explorar y comprender los significados y concepciones que los entrenadores atribuyen a su práctica pedagógica dentro de contextos específicos de formación deportiva, reconociendo que sus discursos se construyen

de la interacción entre experiencias, creencias, presiones institucionales y contextos competitivos. El diseño del estudio se enmarcó en una estrategia de análisis interpretativo del discurso, centrada en identificar las racionalidades pedagógicas en las narrativas de los entrenadores y las tensiones que emergen entre diferentes orientaciones formativas. Desde esta perspectiva, el interés del estudio no radica en evaluar la eficacia de modelos pedagógicos específicos, sino en comprender cómo los entrenadores significan y explican su práctica formativa en escenarios reales de entrenamiento.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 14 entrenadores vinculados a procesos de iniciación deportiva competitiva en una liga regional de disciplinas acuáticas de Colombia; de ellos, 3 pertenecían a la disciplina deportiva de clavados, 3 a nado sincronizado, 4 a natación y 4 a polo acuático. Los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes: desempeñarse como entrenadores en categorías de iniciación deportiva, tener experiencia de más de 2 años en procesos de entrenamiento con deportistas jóvenes y participar activamente en escenarios de formación con orientación competitiva. Como criterios de exclusión se establecieron: entrenadores que no tuvieran contacto directo con los deportistas, como ocurre con cargos administrativos de las ligas deportivas, entrenadores que se encontraran en la etapa de formación inicial o en prácticas supervisadas y que el participante no aceptara o autorizara la grabación de la entrevista.

La selección se realizó mediante un muestreo intencional o propositivo, buscando tener acceso a entrenadores que pudieran aportar información densa y relevante sobre las decisiones pedagógicas en contextos de iniciación deportiva competitiva (Martínez Salgado, 2012).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La información se recolectó mediante una **entrevista semiestructurada**, diseñada para explorar las concepciones pedagógicas de los entrenadores y las decisiones que orientan su práctica en procesos de iniciación deportiva competitiva. El instrumento estuvo compuesto por **once preguntas abiertas** que abordaron distintos aspectos de la práctica formativa, tales como la trayectoria profesional de los entrenadores, su estilo de enseñanza, los criterios utilizados para planificar las sesiones, las estrategias didácticas empleadas durante el entrenamiento y la manera en que combinan ejercicios técnicos con situaciones de juego. Asimismo, se indagó sobre los objetivos formativos que priorizan en la etapa de iniciación deportiva, la forma en que gestionan la diversidad dentro del grupo, los criterios que utilizan para valorar el aprendizaje de los deportistas y los tipos de retroalimentación que ofrecen durante el proceso de entrenamiento. Finalmente, se exploraron las transformaciones que los entrenadores han experimentado en su forma de enseñar a lo largo de su trayectoria y sus concepciones acerca de los elementos que debería incluir un método didáctico adecuado para la iniciación deportiva. Las preguntas fueron formuladas de manera abierta e inductiva, sin categorías previas para evitar

condicionar las respuestas; la Tabla 1, presenta la estructura completa del instrumento, organizada por núcleo temático y propósito exploratorio.

Tabla 1.

Preguntas orientadoras de la entrevista semiestructurada por núcleo temático

N.º	Pregunta orientadora	Núcleo temático	Propósito exploratorio
1	¿Cuánto tiempo lleva trabajando como entrenador y con qué categorías o edades?	Trayectoria profesional	Caracterizar el perfil del participante y verificar criterios de inclusión
2	¿Cómo describiría su forma o estilo personal de enseñar deporte?	Estilo pedagógico	Explorar la autopercepción del entrenador sobre su práctica
3	Cuando planifica sus sesiones, ¿en qué se basa para decidir qué enseñar y cómo hacerlo?	Planificación didáctica	Indagar los criterios que orientan las decisiones pedagógicas
4	¿Qué busca lograr principalmente con sus deportistas durante la etapa de iniciación?	Objetivos formativos	Identificar las intenciones pedagógicas predominantes
5	¿Qué tipo de actividades o estrategias utiliza con mayor frecuencia para enseñar en sus sesiones?	Estrategias de enseñanza	Explorar el repertorio didáctico del entrenador
6	¿Cómo combina los ejercicios técnicos con el juego o con situaciones de aprendizaje más abiertas?	Integración técnica-lúdica	Indagar la articulación entre distintas modalidades de enseñanza
7	¿Qué tiene en cuenta cuando trabaja con un grupo de deportistas con características diversas?	Atención a la diversidad	Explorar las estrategias de gestión grupal y diferenciación pedagógica
8	¿Cómo se da cuenta si los deportistas realmente están aprendiendo o avanzando?	Evaluación del aprendizaje	Indagar los criterios e indicadores de progreso que utiliza el entrenador
9	¿Qué tipo de retroalimentación suele dar durante o después de las sesiones?	Retroalimentación pedagógica	Explorar las formas de comunicación evaluativa con los deportistas
10	¿Ha modificado su forma de enseñar con el tiempo? ¿Por qué?	Desarrollo profesional reflexivo	Identificar procesos de reflexión y transformación de la práctica
11	En su opinión, ¿qué elementos debería tener un buen método didáctico	Concepciones sobre el método	Explorar las representaciones del entrenador sobre la enseñanza deportiva

para la iniciación
deportiva?

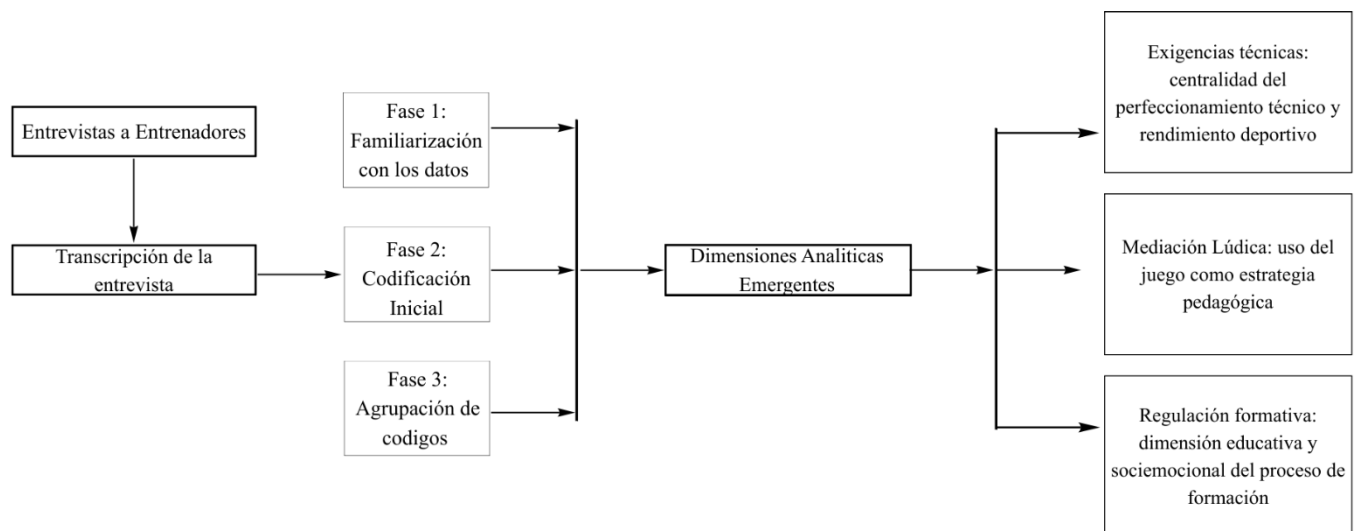
Nota. Elaboración propia.

Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante análisis temático, siguiendo un proceso sistemático de codificación y categorización del material discursivo dado por los entrenadores. En la figura 1. se muestra de forma gráfica este proceso y sus fases.

Figura 1.

Proceso de análisis temático de las entrevistas y la construcción de dimensiones analíticas emergentes



Nota. Elaboración propia.

En un primer momento se realizaron las entrevistas y posteriormente la transcripción de las mismas, respetando expresiones y lenguaje utilizado por los entrenadores. Una vez finalizado este proceso, el análisis de los datos se dividió en tres fases; en la primera fase se procedió a la lectura reiterada de las entrevistas identificando ideas recurrentes, conceptos relevantes, posibles contradicciones y las formas en que el entrenador explica su proceso de enseñanza. Como segunda fase se realizó una codificación inicial de carácter manual, apoyada en matrices de análisis elaboradas en hojas del cálculo (Microsoft Excel), este procedimiento fue necesario dado el volumen de la información (14 entrevistas) y favoreció una lectura crítica del material del material discursivo coherente con la sensibilidad interpretativa que demanda el enfoque adoptado. En esta fase, se marcaron unidades de significado, es decir, fragmentos del discurso que expresaban aspectos relevantes para la investigación. Este proceso permitió establecer distintos códigos que posteriormente fueron agrupados según sus similitudes, lo que dio lugar a la construcción de temáticas analíticas que permitieron establecer patrones discursivos asociados a las tensiones pedagógicas presentes en la iniciación deportiva. Finalmente, del proceso de análisis emergieron tres dimensiones

analíticas que permitieron comprender las tensiones que atraviesan las decisiones pedagógicas de los entrenadores en contextos de iniciación deportiva competitiva.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló siguiendo principios éticos para la investigación en ciencias sociales. Los entrenadores fueron informados previamente sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y el uso académico de la información recolectada. Asimismo, todos los participantes firmaron un consentimiento informado, garantizando su participación libre y consciente en la investigación. Se aseguró la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes, utilizando códigos para identificar sus intervenciones durante el proceso de análisis y presentación de resultados.

Resultados

En una primera etapa del análisis se realizó una codificación detallada del corpus, a partir de la cual se obtuvieron 236 codificaciones y se identificaron 229 códigos iniciales únicos. Estos códigos recogieron unidades de significado vinculadas con distintos aspectos de la práctica pedagógica de los entrenadores, entre ellos el lugar de la técnica, el uso del juego, la planificación de las sesiones, la evaluación del aprendizaje, la dimensión socioemocional del proceso, las estrategias didácticas, la orientación al rendimiento y la identidad pedagógica del entrenador (véase Tabla 2).

Tabla 2

Síntesis del proceso de codificación y categorización del corpus

Nivel de análisis	Resultado
Codificaciones totales	236
Códigos iniciales únicos	229
Categorías iniciales	8
Dimensiones analíticas emergentes	3

Nota. Elaboración propia.

Dado el alto nivel de especificidad de los códigos iniciales, se llevó a cabo un proceso posterior de reorganización y síntesis analítica. Esta agrupación se realizó considerando la proximidad semántica entre los códigos, la función pedagógica que cumplían dentro del discurso y su capacidad para responder a la pregunta de investigación. Como resultado, los códigos fueron reorganizados en ocho categorías iniciales: centralidad de la técnica, juego mediador, planificación, evaluación, socioemocional, estrategias didácticas, rendimiento e identidad. En la Tabla 3, se describe la presencia de estas categorías en el conjunto de entrevistas, con el fin de identificar la densidad categorial del corpus.

Tabla 3

Presencia de las categorías iniciales en los discursos de los entrenadores

Categoría inicial	Número de sujetos	Nivel de presencia
Juego mediador	14	Total
Socioemocional	14	Total
Estrategias didácticas	14	Total
Identidad	14	Total
Centralidad técnica	12	Alta
Planificación	12	Alta
Evaluación	10	Media
Rendimiento	6	Baja

Nota. Elaboración propia.

Como puede observarse, las categorías juego mediador, socioemocional, estrategias didácticas e identidad estuvieron presentes en la totalidad de los discursos, mientras que rendimiento fue la menos extendida. Esto sugiere que, aun en contextos de iniciación deportiva competitiva, las decisiones pedagógicas de los entrenadores no se organizan exclusivamente desde la lógica del resultado, sino desde una estructura más amplia de significados formativos.

Establecer estas categorías constituyó un primer nivel descriptivo del análisis y permitió ordenar el material empírico antes de avanzar hacia procedimientos de mayor síntesis, como el análisis de densidad, la coocurrencia entre categorías y la construcción de dimensiones interpretativas. En este sentido, las categorías iniciales no fueron asumidas como resultados finales del estudio, sino como una base analítica para comprender cómo se configuraban los discursos de los entrenadores y qué relaciones emergían entre los diferentes núcleos de sentido identificados.

En este sentido, la Tabla 4 muestra la coocurrencia entre categorías, esta información permitió identificar las articulaciones más frecuentes en el discurso de los entrenadores. Las relaciones de mayor intensidad se concentraron entre juego mediador, socioemocional, estrategias didácticas e identidad. Este patrón indica que el juego no aparece como un recurso aislado, sino articulado con formas de enseñanza, vínculo pedagógico y concepciones del rol del entrenador.

Tabla 4

Principales relaciones de coocurrencia entre categorías iniciales

Relación entre categorías	Coocurrencia
Juego mediador – Socioemocional	14
Juego mediador – Estrategias didácticas	14
Juego mediador – Identidad	14
Socioemocional – Estrategias didácticas	14
Socioemocional – Identidad	14
Estrategias didácticas – Identidad	14
Centralidad técnica – Juego mediador	12
Centralidad técnica – Socioemocional	12
Centralidad técnica – Estrategias didácticas	12

Centralidad técnica – Identidad	12
Planificación – Juego mediador	12
Planificación – Socioemocional	12
Planificación – Estrategias didácticas	12
Planificación – Identidad	12

Nota. Se incluyen las relaciones de coocurrencia más altas entre categorías, por ser las que permiten identificar articulaciones relevantes dentro del discurso pedagógico de los entrenadores. Elaboración propia

A partir de establecer estas relaciones fue posible avanzar hacia la construcción de dimensiones analíticas más integradoras. A continuación, se presentan las tres dimensiones analíticas emergentes del estudio, las cuales sintetizan los principales núcleos de sentido que estructuran las decisiones pedagógicas de los entrenadores en contextos de iniciación deportiva competitiva. Estas dimensiones no deben entenderse como compartimentos cerrados, sino como orientaciones que organizan el discurso y la práctica, y cuya interacción da lugar a tensiones pedagógicas específicas (Véase Tabla 4).

Tabla 5

Síntesis de las dimensiones analíticas emergentes

Dimensión analítica	Categorías articuladas	Sentido interpretativo
Exigencia técnica	Centralidad técnica, evaluación, rendimiento, planificación	La enseñanza se organiza desde el perfeccionamiento técnico, la corrección y la validación del progreso
Mediación lúdica	Juego mediador, estrategias didácticas, planificación	El juego aparece como recurso metodológico, motivacional y contextualizador del aprendizaje
Regulación Socioemocional	Socioemocional, identidad, evaluación, planificación	La enseñanza incorpora valores, vínculo pedagógico, acompañamiento y sostén del proceso formativo

Nota. Las dimensiones analíticas emergieron a partir de la síntesis interpretativa de las categorías iniciales, considerando su densidad, coocurrencia y función pedagógica dentro del discurso de los entrenadores. Elaboración propia

Exigencia técnica como eje organizador del proceso formativo

La primera dimensión analítica que emergió del estudio fue la exigencia técnica, entendida por los entrenadores como la orientación pedagógica que sitúa el dominio del gesto deportivo, la corrección de la ejecución y la consolidación de fundamentos como núcleo del proceso de enseñanza. Esta dimensión emergió de la convergencia analítica entre las categorías centralidad técnica, evaluación, rendimiento y planificación, las cuales presentaron alta densidad en el corpus y

mostraron patrones de coocurrencia sistemáticos en los discursos de doce de los catorce entrenadores. La proximidad semántica entre estas categorías, todas orientadas a organizar el proceso de enseñanza desde el control, la corrección y la progresión del gesto deportivo, permitió sintetizarlas en una dimensión interpretativa de orden superior. En los discursos de los entrenadores, la técnica aparece no solo como contenido prioritario de aprendizaje, sino también como criterio de progresión y como base sobre la cual debe sostenerse el desarrollo posterior del deportista en contextos competitivos.

Esta dimensión se expresa en los discursos de los entrenadores a partir de la importancia que atribuyen al aprendizaje técnico como base del proceso formativo. En este sentido, S1 señala que es fundamental *“que aprendan el gesto técnico de manera adecuada”*, mientras que S4 afirma que *“busco una buena formación y buenas bases técnicas”*. En la misma línea, S12 sostiene que *“me interesa que aprendan muy bien técnicamente”* y S13 resume esta orientación al afirmar que *“la técnica es muy importante”*. De manera complementaria, la técnica también es presentada como fundamento para la progresión futura del deportista, lo que se evidencia en expresiones como *“el otro año vamos más a lo técnico”* (S2) o *“la falencia técnica en esta categoría es fundamental”* (S9). En conjunto, estos relatos muestran que el aprendizaje aparece organizado desde una lógica progresiva en la que el dominio técnico antecede y legitima otras formas de participación en el deporte. Además, varios relatos muestran que esta exigencia técnica se asocia a una intervención intensiva del entrenador sobre la ejecución del deportista. La observación constante, la corrección detallada y la insistencia sobre la calidad del gesto ocupan un lugar central en la práctica pedagógica. S13 lo expresa con claridad al afirmar que trabaja desde la *“observación constante y corrección drill”*, usando este término para referirse a la repetición sistemática del gesto, y que puede *“llevar una clase completa corrigiendo”*. En la misma dirección, S15 señala que su práctica está *“basado en la perfección de la técnica”*. Esta orientación permite identificar una concepción del aprendizaje en la que el progreso se valida principalmente a partir de la calidad de la ejecución, la precisión del movimiento y el ajuste técnico del deportista.

En varios casos, esta dimensión también se articula con formas específicas de evaluación del progreso, asociadas al control de tiempos, coordinación, ejecución correcta y cumplimiento de fundamentos. De este modo, la técnica no solo opera como contenido de enseñanza, sino también como referente de valoración del avance formativo, lo que refuerza su lugar como eje organizador del entrenamiento en la iniciación deportiva competitiva.

Mediación lúdica como estrategia pedagógica de enseñanza

La segunda dimensión analítica que emergió del estudio fue la **mediación lúdica**, entendida como la forma en que el juego aparece en el discurso de los entrenadores como recurso para enseñar, motivar y sostener el aprendizaje deportivo. Esta dimensión emergió de la articulación entre las categorías juego mediador, estrategias didácticas y planificación, presentes en la totalidad de los discursos

analizados y con los niveles más altos de coocurrencia registrados en el corpus. La función pedagógica compartida entre estas categorías, el juego como recurso de enseñanza, contextualización y motivación, fue el criterio interpretativo central que justificó su integración en una sola dimensión analítica. En las entrevistas analizadas, el juego no se presenta únicamente como un momento de disfrute, sino como una estrategia didáctica que permite acercar a los deportistas a experiencias más dinámicas y participativas. Por lo cual, la mediación lúdica cumple una función: favorece la motivación y el vínculo con la práctica deportiva.

Esta dimensión se hace evidente en la forma en que los entrenadores describen el lugar que ocupa el juego dentro de sus sesiones. S5 señala que destina un tiempo específico al juego al afirmar *“tenemos un día de juego”*, mientras que S7 describe su estilo de enseñanza indicando que procura *“hacer las cosas como por juego”*. De manera más explícita, S12 articula juego y aprendizaje técnico al sostener que *“cada juego tiene un objetivo técnico”*, estas expresiones muestran que varios de ellos recurren al juego como parte habitual de su forma de enseñar. De igual manera, algunos participantes destacan su valor motivacional y afectivo: S5 afirma que *“les hago juegos lúdicos relacionados con la natación”*, S10 señala que busca *“incluir técnica y táctica dentro del juego”* y S11 indica que *“para gestos técnicos uso actividades lúdicas”*. En conjunto, estos relatos muestran que el juego no ocupa un lugar periférico dentro del entrenamiento, sino que se configura como una mediación pedagógica que permite articular enseñanza, motivación y contextualización del aprendizaje.

Por otro lado, la mediación lúdica también aparece en los discursos como una vía para contrarrestar la monotonía de la repetición técnica y sostener la motivación de los deportistas. S1 reconoce que *“la parte lúdica también es importante”* y describe actividades en las que *“realizamos juegos donde el que mejor ejecute tiene premio”* combinando así motivación y exigencia formativa. S13 señala que recurre a *“actividades lúdicas para que no todo sea cronómetro”*, evidenciando la intención explícita de romper con la lógica puramente técnica. S14 menciona el uso de *“relevos y juegos para coordinación”*, mientras que S12 incorpora *“actividades de juego con resistencia y velocidad”* y organiza *“un día de chequeo por medio de relevos”*. Igualmente, S9 procura que sus deportistas *“se diviertan con el balón”*, S10 afirma que *“lo vital es el juego experimental”* y S14 busca que los deportistas aprendan disfrutando. Esto sugiere que, en el discurso de los entrenadores, el juego funciona como una estrategia de mediación que no elimina la exigencia formativa, sino que la reorganiza en escenarios pedagógicos más flexibles, atractivos y significativos para los deportistas.

Regulación socioemocional del proceso deportivo

La tercera dimensión analítica que emergió del estudio fue la regulación socioemocional, entendida como el conjunto de decisiones pedagógicas orientadas a sostener el proceso de enseñanza más allá del aprendizaje técnico. Esta dimensión emergió de la síntesis entre las categorías socioemocional, identidad, evaluación y planificación, todas presentes con alta densidad en el corpus y

frecuentemente coocurrentes entre sí. El elemento articulador que justificó su integración fue la función formativa compartida: en los discursos de los entrenadores, estas categorías aparecen sistemáticamente asociadas a decisiones pedagógicas orientadas al acompañamiento, el vínculo y el desarrollo integral del deportista, más allá del aprendizaje técnico. En los discursos de los entrenadores, esta dimensión muestra que la iniciación deportiva no es concebida únicamente como un espacio para perfeccionar gestos o preparar para la competencia, sino también como un proceso en el que se forman hábitos, actitudes y modos de relacionarse con el deporte.

Esta dimensión se evidencia en expresiones asociadas a la formación en valores y al desarrollo personal del deportista. S4 establece como objetivo explícito que sus deportistas sean *“más que una medalla, sean buenas personas”*, mientras que S7 señala que concibe la *“disciplina como eje formativo”* y S9 afirma que *“busco una formación integral”*. De manera especialmente metafórica, S17 recurre a una metáfora para expresar su concepción del acompañamiento formativo: *“la crispetica se abra”*, imagen con la que alude al momento en que el deportista florece como persona dentro del proceso deportivo. Estas expresiones subraya la importancia que los entrenadores le dan a acompañar el crecimiento del deportista en un sentido más amplio, comprendiendo el entrenamiento como espacio educativo y no solo competitivo.

Así mismo, la regulación socioemocional también aparece en la preocupación por el sostenimiento emocional del proceso deportivo. S1 señala que busca que sus deportistas ganen confianza *“en cuanto a la altura y los ejercicios”*, S4 afirma que procura que *“le cojan amor al deporte y que lo disfruten”* y S11 sostiene que su prioridad es que los deportistas *“primero que se enamoren del deporte”*. Estas expresiones muestran que los entrenadores reconocen la importancia de atender la experiencia subjetiva del deportista como condición para el aprendizaje. Esta preocupación se extiende hacia la prevención del abandono deportivo, S13 enfatiza que *“el alto rendimiento tiende a abandonar”*, mientras que S10 asegura que *“ya no aplican los gritos...ahora comprensión”*, señalando una transformación en su estilo pedagógico hacia formas de intervención más respetuosas de la experiencia emocional del deportista. S7 sintetiza esta creencia al destacar que lo realmente importante es *“tener un niño que haga un proceso de cinco años”*, subrayando el valor de la continuidad y el vínculo que el niño o niña construye con el deporte y con quienes orientan su proceso.

Finalmente, esta dimensión también se expresa en el estilo pedagógico que los entrenadores atribuyen a su propia práctica. S1 destaca que enseñar exige *“ser paciente, perseverante y constante”*, mientras que S4 señalan que *“una buena explicación en términos sencillos es fundamental”* y S15 propone que el entrenador debe *“cambiar para evolucionar”*. En conjunto, estos relatos muestran que la regulación socioemocional se concreta en modos de intervención que buscan acompañar, orientar y sostener el aprendizaje desde una presencia pedagógica

activa, reafirmando que la iniciación deportiva competitiva también se configura como un espacio de formación integral.

Discusión

Las tres dimensiones identificadas anteriormente no trabajan de manera individual dentro del discurso de los entrenadores. Al contrario, el análisis de este, permitió verificar que las prácticas pedagógicas en la iniciación deportiva competitiva se estructuran en el punto de encuentro entre la exigencia técnica, la mediación lúdica y la regulación socioemocional del proceso deportivo, conformando así, un conjunto de tensiones pedagógicas fundamentales en la enseñanza de las disciplinas deportivas. Es decir, los entrenadores no parecen responder a modelos pedagógicos puros o cerrados, sino que utilizan elementos híbridos en los que convergen diversas orientaciones sobre qué enseñar, cómo hacerlo y qué valorar como aprendizaje.

Tensión Pedagógica 1. Entre exigencia técnica vs mediación lúdica

Esta tensión se presenta cuando los entrenadores exploran al mismo tiempo el valor pedagógico del juego y la importancia de consolidar la técnica antes de aplicarla en contextos de juego real. Este conflicto no se da porque los entrenadores no utilicen o acepten el juego, de hecho, está presente en todos los discursos analizados. La cuestión es la jerarquía implícita que establecen entre estas dos situaciones: la técnica antecede al juego, lo condiciona y lo legitima. Esta secuenciación convierte el juego en un espacio de aplicación técnica más que en una base para entender el deporte, lo que complejiza su capacidad epistemológica como instrumento de enseñanza integral. De acuerdo con Berry (2008), la tensión nace porque ninguna de las dos orientaciones se impone a lo largo del tiempo: los entrenadores no abandonan la técnica, pero tampoco logran de excluir el juego, y oscilan entre ambas perspectivas sin una solución pedagógica definitiva.

Esto coincide con investigaciones que han reportado que los entrenadores a menudo favorecen estrategias de perfeccionamiento técnico, incluso cuando estas han sido criticadas por restringir la comprensión táctica de la disciplina deportiva y las interacciones contextuales que este exige. En esta línea, Da Silva Musa y Pombo Menezes (2022) demostraron que los entrenadores de deportes en categorías juveniles suelen preferir la enseñanza de capacidades técnicas concretas, dejando a un lado la comprensión táctica y contextual del juego.

Esto podría estar vinculado a la presión por ganar y a lógicas de especialización temprana, lo que limita el desarrollo táctico, social y psicológico del deportista. La coexistencia entre estas dos fuerzas es controversial, especialmente en las primeras edades, ya que los entrenadores tienen la expectativa de que los jugadores comprendan y resuelvan situaciones complejas del juego, pero siguen enseñando desde lógicas fragmentadas y técnicas (Da Silva Musa & Pombo Menezes, 2022). Esta afirmación coincide con los hallazgos del presente estudio al interpretar dentro del discurso que el juego no sustituye a la técnica, sino que es

incorporado para enseñarla, reforzarla o hacerla más significativa. En esa línea, la literatura sobre Teaching Games for Understanding, Game Sense y otros enfoques basados en el juego subraya que los deportes deben enseñarse como contextos de solución de problemas, comprensión táctica y toma de decisiones, más que como aplicación aislada de técnicas (Santos & Menezes, 2025). Por esta razón, la tensión no se resuelve en la sustitución de una lógica por otra, sino en el intento de vincular técnica y juego dentro de la práctica real.

Por otro lado, este enfoque en la técnica también puede entenderse desde el punto de vista de la socialización profesional de los entrenadores, Williams et al. (2025) han evidenciado en su investigación que, a través de la sociología figuracional de Elias, los entrenadores desarrollan un habitus personal vinculado a sus propias experiencias como deportistas y su trayectoria profesional. En el presente estudio, es posible que el predominio del enfoque técnico en el discurso de los participantes sea reflejo de un habitus sustentado en tradiciones disciplinares que han respaldado y validado históricamente el gesto como estándar de avance deportivo por su eficiencia y eficacia. Según Aderiye, Mulvenna y Lusted (2026) los entrenadores en contextos institucionalizados y altamente regulados reproducen aquellas prácticas que son reconocidas y valoradas por sus organizaciones, incluso cuando no se alinean plenamente con sus convicciones pedagógicas personales o su estilo de enseñanza. Para los entrenadores participantes en investigación, el enfoque en la técnica podría estar funcionando de forma similar: como un mandato implícito proveniente del entorno competitivo de la iniciación que los entrenadores interiorizan y replican sin ponerlo en duda.

En esta misma línea, una contribución adicional importante proviene del estudio de Dallegrave et al. (2021), quienes demuestran que los entrenadores de deportes de equipo en categorías de iniciación desarrollan la dimensión técnica principalmente a través de ejercicios sin oposición en la fase de ataque, reservando las situaciones de juego con oposición para el trabajo táctico. Esta manera de organizar las tareas del entrenamiento concuerda con los planteamientos de los entrenadores de investigación, quienes manifiestan abiertamente una idea de la técnica como un contenido que debe fortalecerse antes de ser incorporado en situaciones reales de juego. La semejanza con esta investigación indica que esta secuenciación técnico-táctica es una lógica pedagógica común en la formación de deportes de equipo en América Latina, sin importar el nivel de experiencia de los entrenadores participantes.

Por último, un hallazgo que merece mencionarse es la baja presencia de la categoría rendimiento en el corpus analizado: esta fue identificada en seis de los catorce entrenadores. Este resultado adquiere un significado específico si se toma en cuenta que el estudio se sitúa en contextos de iniciación deportiva competitiva, esta ausencia relativa puede leerse desde dos perspectivas complementarias. Por un lado, como lo sugieren Aderiye et al. (2026), los entrenadores en entornos competitivos estructuran narrativas de legitimación pedagógica que enfatizan la formación y el desarrollo integral, incluso cuando trabajan bajo presiones para

alcanzar los resultados; este rendimiento no se elimina de la práctica, sino que es sustituida discursivamente por marcos formativos más aceptables.

Por el otro, esta baja presencia puede ser interpretada como un indicio de que los entrenadores participantes han incorporado, al menos en el aspecto discursivo, una comprensión de la enseñanza deportiva orientada al desarrollo a largo plazo, alineado con los marcos contemporáneos sobre especialización progresiva (Moeskops, y otros, 2022). De todas formas, este hallazgo destaca una limitación metodológica relevante: la investigación no puede determinar si la ausencia del rendimiento en el discurso se relaciona con su ausencia en las decisiones pedagógicas cotidianas, al basarse exclusivamente en discursos.

Tensión Pedagógica 2. Entre exigencia técnica vs regulación socioemocional

Esta tensión se produce cuando las exigencias competitivas del entorno llevan al entrenador a concentrarse más en la preparación para el resultado y en la corrección técnica, por encima del acompañamiento emocional y la formación en valores que también hacen parte de las intenciones pedagógicas declaradas. El conflicto que se presenta no es solamente discursivo: se concreta en decisiones específicas sobre qué atender primero en una sesión, cómo responder ante un error técnico, o cuánto tiempo dedicar a la motivación versus a la repetición del gesto. En este sentido, de acuerdo con Berry (2008), la tensión no constituye una contradicción que deba solucionarse, sino más bien, una condición estructural del trabajo de enseñar en contextos de alta complejidad: los entrenadores deben ser simultáneamente correctores técnicos y acompañantes formativos, y esa sincronía es lo que provoca el conflicto pedagógico.

Esta segunda tensión demuestra que la formación deportiva en estas edades no puede reducirse a la preparación para el rendimiento o los altos logros. En las entrevistas que se analizaron, la corrección, la disciplina y la preparación competitiva conviven con inquietudes sobre la confianza, la motivación, el vínculo y la formación en valores. Esta coexistencia se relaciona con investigaciones que destacan que la práctica deportiva en la infancia puede favorecer el desarrollo personal y social, siempre y cuando, exista una mediación pedagógica intencional y no se asuma que estos aprendizajes suceden por sí solos solo por el hecho de practicar deporte (Sánchez-Alcaraz Martínez, Courel Ibáñez, Sánchez Ramírez, Valero Valenzuela, & Gómez Mármol, 2020). Esta idea se alinea con la importancia dada a la creación de valores, el apoyo emocional, la prevención del abandono deportivo y el fomento de la confianza y motivación intrínseca del deportista.

Este hallazgo también encuentra eco en el estudio de Williams et al. (2025), quienes investigaron la aplicación del modelo Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) en un entorno de esquí alpino juvenil competitivo. Los resultados revelan que, a pesar de que los entrenadores valoran la importancia de enseñar responsabilidad personal y social, cuando aumentan las presiones del contexto, el aspecto técnico y la optimización del rendimiento vuelven a ser considerados como "el negocio principal" dejando lo formativo en un segundo plano. Esta evidencia

ayuda a interpretar los resultados de esta investigación, en el sentido que la dimensión formativa está presente, aunque no necesariamente en una posición igual a la técnica. Más bien, se presenta como una circunstancia que los entrenadores consideran, aunque necesitan mantenerla en tensión con la lógica de rendimiento y correctiva que organiza el entrenamiento competitivo.

Esto refuerza el argumento de los entrenadores, quienes expresan preocupación por el abandono y buscan estrategias para que los deportistas desarrollen una relación positiva y sostenida con el deporte. En este sentido, la regulación socioemocional no se limita a un conjunto de valores o actitudes que el entrenador transmite, sino que se materializa en el tipo de clima motivacional que el entorno de entrenamiento genera: cuando los jóvenes perciben que sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación son satisfechas, emergen formas más autónomas de motivación que favorecen la adherencia y el bienestar deportivo (Pizarro, Cosín, Conzález Cutre, González Fernández, & Práxedes, 2024).

Tensión Pedagógica 3. Entre mediación lúdica vs regulación socioemocional

Esta tensión es la más sutil de las tres identificadas en el estudio. Su configuración no responde a una oposición directa entre juego y regulación socioemocional, de hecho, ambas orientaciones tienden a reforzarse mutuamente en el discurso de los entrenadores, sino a una tensión de segundo orden: cuando el juego se instrumentaliza como recurso motivacional sin anclaje en objetivos formativos explícitos, puede perder su potencial como espacio de desarrollo socioemocional genuino y convertirse en una estrategia de gestión del grupo más que de formación integral. Dicho de otro modo, la tensión surge cuando el juego sirve para mantener la motivación extrínseca del deportista, pero no contribuye al desarrollo de su autonomía, su autoconfianza o su relación positiva con el deporte. En términos de Berry (2008), esta tensión refleja el conflicto entre crear espacios seguros y motivadores, función del juego, y desafiar al deportista hacia formas más profundas de comprensión y desarrollo personal, función de la regulación socioemocional y formativa.

En este sentido, la mediación lúdica estuvo presente en la totalidad de los discursos, lo que demuestra que el juego ocupa un lugar relevante en la noción de la pedagógica de los entrenadores participantes y además, cumple una función doble: 1) organiza el aprendizaje desde situaciones más cercanas a la lógica real del deporte y 2) sostiene la dimensión socioemocional del proceso. Esto resulta consistente con el estudio de Doria García, et al. (2025) que han mostrado que los enfoques basados en el juego pueden favorecer no solo la toma de decisiones y la comprensión táctica, sino también la autoconfianza, la motivación, la disminución de la ansiedad y la implicación de los deportistas.

Por otro lado, las observaciones de Castro y Morgan (2025), señalan que la implementación efectiva del TGfU exige que el entrenador tenga una pedagógica flexible y no un modelo rígido de muchos pasos. Según estos autores, cuando el

juego se reduce a una herramienta motivacional sin anclaje en objetivos tácticos explícitos, se pierde el potencial del enfoque comprensivo. Por lo tanto, los entrenadores del presente estudio parecen situarse mayoritariamente en esta posición; ya que emplean el juego con intención pedagógica, pero sin construir sistemáticamente sobre él una comprensión más profunda del deporte.

De igual forma, Dallegrave et al. (2021) evidenciaron que los entrenadores en categoría de iniciación recurren a los juegos modificados y a las situaciones de competición formal como medio para transferir las habilidades tácticas previamente trabajadas mediante ejercicios analíticos. Estos mismos autores, destaca que la combinación de modelos de entrenamiento evidencia una preocupación por equilibrar la conciencia táctica con los componentes técnicos, lo que coincide parcialmente con la hibridez pedagógica identificada en los entrenadores del presente estudio.

Estos resultados también dialogan con el estudio de Loureiro et al. (2025), quienes señalaron que la planificación flexible basada en evaluación continua produce trayectorias de aprendizaje cualitativamente superiores a las derivadas de una planificación rígida. En el contexto de este estudio, la mediación lúdica descrita por los entrenadores se parece más al modelo del grupo de contraste de la investigación mencionada donde el juego aparece como un espacio de aplicación y contextualización de habilidades previamente trabajadas, más que como punto de partida para una evaluación y adaptación continua del proceso formativo, esto sugiere la necesidad de profundizar en los procesos de formación continua de los entrenadores, orientándolos hacia una comprensión más integrada de la mediación lúdica como herramienta de enseñanza contextualizada y no solo como estrategia de motivación extrínseca.

En conjunto, las tensiones identificadas permiten sostener que la iniciación deportiva competitiva es un espacio pedagógico complicado, en el cual los entrenadores no emplean modelos exclusivos, sino configuraciones mixtas que combinan de manera irregular la técnica, la lúdica y la regulación socioemocional. La técnica es la que ocupa el centro en los discursos analizados, mientras que, tanto el juego como la regulación socioemocional funcionan como mediaciones pedagógicas de relevancia, a pesar de que las demandas del ambiente competitivo las tensionan con frecuencia.

Sin duda, examinar detenidamente las tensiones pedagógicas no solo permite identificar los factores individuales que las generan, sino también aquellos contextuales e institucionales que las configuran. En este sentido, Aderiye et al. (2026) evidencian que los entrenadores de academias de fútbol juvenil en Inglaterra se encuentran con una desalineación entre la práctica que prefieren y la que las políticas institucionales exigen. Aunque el contexto colombiano de deportes acuáticos es notablemente distinto al sistema de academias inglesas, los procesos descritos por el estudio mencionado tienen paralelismos con los hallazgos obtenidos en esta investigación, pues parece que los entrenadores desarrollan una práctica que responde a la vez a sus creencias formativas personales y a las presiones competitivas e institucionales del medio.

Desde esta perspectiva, las tensiones pedagógicas establecidas no deben interpretarse simplemente como inconsistencias o contradicciones en el discurso de los entrenadores, sino como respuestas adaptativas a la complejidad real del entorno de la iniciación deportiva competitiva, con lo que Williams et al. (2025) denominan el efecto de arrastre del *habitus*; los entrenadores tienden a regresar a sus prácticas más conocidas y seguras cuando se enfrentan a situaciones de incertidumbre pedagógica o a la presión del tiempo. Esta resistencia estructural del *habitus* explica por qué la mediación lúdica y la regulación socioemocional, aunque valoradas en el discurso, pueden quedar supeditadas a la exigencia técnica en la práctica cotidiana. A su vez, el estudio de Dallegrave et al. (2021) muestra que incluso cuando los entrenadores tienen intenciones formativas similares, la estructuración concreta de las tareas de entrenamiento puede diferir en función de sus trayectorias profesionales y los contextos institucionales en los que operan, lo que subraya la importancia de analizar las prácticas reales de entrenamiento y no solo las concepciones declaradas.

Conclusión

Los hallazgos obtenidos en esta investigación sostienen que los entrenadores de iniciación deportiva competitiva no trabajan con modelos pedagógicos sólidamente estructurados sino desde configuraciones híbridas o mixtas que combinan la exigencia técnica, la mediación lúdica y la regulación socioemocional. En este sentido, la técnica sigue manteniendo una centralidad dominante, sostenida por un *habitus* profesional relevante, mientras que el juego es aplicado de forma instrumental y la regulación socioemocional tiende a ser subordinada por la presión competitiva y el anhelo de los altos logros deportivos. Es justamente en la intersección inconsistente de estos modelos donde surgen las tensiones pedagógicas que estructuran el discurso formativo de los entrenadores.

También es importante resaltar que los entrenadores asumen conscientemente un rol educativo y de reguladores socioemocionales que trasciende la preparación técnica, reconociendo que sin un vínculo afectivo fuerte, la motivación intrínseca y un acompañamiento continuo, el proceso del deportista se ve comprometido. Este rol, a pesar de ser valorado en el discurso, a menudo queda subyugado por la exigencia técnica, lo que corrobora la naturaleza estructural de las tensiones, no se trata de contradicciones esporádicas, sino de condiciones propias de la labor de educar en contextos donde coexisten paralelamente demandas formativas y competitivas.

Sin embargo, estos resultados deben interpretarse considerando tres limitaciones principales: en primer lugar, el carácter de la muestra está vinculada a una liga regional de disciplinas acuáticas en Colombia, esto evita la transferencia de los hallazgos a otros ámbitos deportivos o institucionales. En segundo lugar, el análisis se concentró justamente en los discursos de los entrenadores, sin incorporar observación directa de sus prácticas, lo que impide establecer si las afirmaciones declaradas pertenecen con las decisiones pedagógicas reales en cada entrenamiento. En tercer lugar, las respuestas obtenidas mediante entrevista

pueden estar influenciadas por el sesgo de deseabilidad social, es decir, por la tendencia de los participantes a presentar su práctica en términos pedagógicamente valorados. A su vez, estas limitaciones abren líneas para investigaciones futuras que integren el análisis del discurso con observación sistemática del entrenamiento en entornos de iniciación deportiva competitiva.

Finalmente, y en términos del aporte, esta investigación contribuye a visibilizar las racionalidades pedagógicas que subyacen a la práctica de los entrenadores en contextos de iniciación deportiva competitiva y destaca la necesidad de mejorar procesos de formación profesional que no se limite a la transmisión de modelos, sino que permitan a los entrenadores desarrollar la capacidad de razonar, identificar y gestionar las tensiones que complejizan su práctica.

Bibliografía

Aderiye, F., Mulvenna, C., & Lusted, J. (2026). "I'm just doing it because it's what the club wants": Exploring the (mis)alignment between policy compliance and preferred practice among English football youth academy coaches. *Sport Coaching Review*. <https://doi.org/10.1080/21640629.2026.2618394>

Berry, A. (2008). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Springer.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.

Castro, J., & Morgan, K. (2025). Critical application of TGfU in sports coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2446780>

Dallegrave, E., Salles, W., Feijó, F., Flach, M., Maciel, L., Nascimento, J., & Folle, A. (2021). Estructura pedagógica del entrenamiento técnico-táctico en categorías de formación de balonmano femenino. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(48), 197–208. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i48.1725>

Da Silva Musa, V., & Pombo Menezes, R. (2022). Coaches' opinions about teaching defensive skills for youth handball teams. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17(5), 1009–1017. <https://doi.org/10.1177/17479541221085064>

Doria García, D. B., Gonzalez Montalvo, F. J., Cano Arango, J., Gaviria Alzate, S. J., & Valencia-Sánchez, W. G. (2025). Efectos del modelo *Play Practice* sobre el desempeño técnico-táctico y la autoeficacia percibida en el Taekwondo. *Retos*, 69, 73–93. <https://doi.org/10.47197/retos.v69.114329>

Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Basil Blackwell.

García Chacón, D. (2022). La iniciación en el deporte bajo el enfoque de la praxiología motriz. *Revista Ímpetus*, 16(2), 1–12.

Iglesias Velasco, A. (2020). La progresiva asimilación del fenómeno deportivo y de sus instituciones por el Derecho Internacional. *Anuario Español de Derecho Internacional*, 36, 247–270. <https://doi.org/10.15581/010.36.247-270>

Light, R. (2013). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. Routledge.

Loureiro, M., Mesquita, I., Ramos, A., Coutinho, P., Ribeiro, J., Clemente, F., ... Afonso, J. (2025). Operationalising flexible planning coupled with ongoing assessment strategies: A pragmatic, longitudinal randomized study in a U13 female volleyball team. *International Journal of Sports Science & Coaching*. <https://doi.org/10.1177/17479541241307554>

Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9–13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1157381>

Martínez, A. (2012). La iniciación deportiva en el ámbito escolar. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 17(167).

Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220–240. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.220>

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.

Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (4th ed.). Human Kinetics.

Moeskops, S., Oliver, J., Read, P., Cronin, J., Myer, G., & Lloyd, R. (2022). Practical strategies for integrating strength and conditioning into early specialization sports. *Strength and Conditioning Journal*, 44(4), 34–45. <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000671>

Mosher, A., Fraser-Thomas, J., & Baker, J. (2020). What defines early specialization? A systematic review of the literature. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, Article 596229. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.596229>

Pizarro, D., Cosín, J., González-Cutre, D., González Fernández, F., & Práxedes, A. (2024). Influence of Ludotechnical Model and Teaching Games for Understanding on roller hockey player motivation. *Apunts Educación Física y Deportes*, (155), 31–39. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/1\).155.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.04)

Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Courel Ibáñez, J., Sánchez Ramírez, C., Valero Valenzuela, A., & Gómez Mármol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos*, 37, 755–762. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72433>

Santos, A., & Menezes, R. (2025). Ensino por meio de jogos no voleibol escolar: Avaliação de indicadores tático-técnicos e psicossociais. *Educación Física y Ciencia*, 27(1), e332. <https://doi.org/10.24215/23142561e332>

Williams, J., Evans, S., Lyle, J., & Velija, P. (2025). The efficacy of coaches' delivery of teaching personal and social responsibility in a youth sport club. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2572090>