



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Ensayo académico

Subjetividad en juego: La relación entrenador-jugador en el básquetbol formativo

Estudiante: Matías Soria Bugallo

C.I. 5.269.729-7

Tutora: Asist. Mag. Sandra Tort

Revisora: Asist. Mag. Silvia Giménez

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Introducción	5
Contextualización del básquetbol formativo en Uruguay.....	6
Beneficios de la actividad física y el deporte.....	7
El entrenador: Más allá de lo técnico.....	8
Subjetividad en el contexto formativo-deportivo	11
El vínculo entrenador-jugador	13
Motivación en el contexto del deporte formativo	17
Identidad y deporte: La construcción del “yo jugador”	20
El entrenador como agente de transmisión simbólica.....	23
La relación entrenador-jugador en la trama afectiva y social: Complicidad, humor y mediación familiar	25
La despedida y el cierre del vínculo: Rupturas, duelos y reconstrucción subjetiva	28
Conclusiones	32
Posibles líneas de investigación futura	34
Reflexiones personales.....	36
Referencias Bibliográficas	38

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo la relación entre entrenador (también conocido como “entrenador técnico” o simplemente como “técnico”) y jugador incide en la construcción de la subjetividad, la identidad y la motivación de los jóvenes que integran las categorías formativas de básquetbol en Uruguay. Desde un enfoque psico-social, se abordará cómo estas interacciones, cargadas de significados afectivos, normativos y simbólicos, pueden influir profundamente en el desarrollo personal de los deportistas durante su etapa formativa.

Desde esta perspectiva, y reconociendo el carácter profundamente social del deporte, este trabajo se sitúa en la intersección entre lo didáctico, lo emocional y lo identitario, buscando aportar herramientas para repensar el rol del entrenador más allá de su función técnica, añadiendo el carácter estructurante que deja huellas en la subjetividad de los jugadores. El análisis se basará en un marco teórico que integra aportes sobre subjetividad, identidad y motivación, a partir de las contribuciones de autores como Michel Foucault, Cornelius Castoriadis, Stuart Hall, Edward Deci y Richard Ryan, entre otros. También se tendrán en cuenta documentos oficiales del deporte nacional y estudios que abordan la función educativa del deporte.

Palabras Clave: Subjetividad, Motivación, Psicología en el Deporte, Identidad, Básquetbol.

Abstract

This paper aims to analyze how the relationship between coach and player influences the construction of subjectivity, identity, and motivation among young athletes participating in formative basketball categories in Uruguay. From a psychosocial perspective, it will explore how these interactions, imbued with affective, normative, and symbolic meanings, can profoundly impact the personal development of athletes during their formative stage. From this standpoint, and recognizing the deeply social nature of sport, the work situates itself at the intersection of the didactic, the emotional, and the identity-related, seeking to provide tools to rethink the coach's role beyond its technical function, emphasizing the structuring quality that leaves lasting traces in the players' subjectivity. The analysis will draw upon a theoretical framework that integrates contributions on subjectivity, identity, and motivation from authors such as Michel Foucault, Cornelius Castoriadis, Stuart Hall, Edward Deci, and Richard Ryan, among others. Official documents on national sports policy and studies addressing the educational function of sport will also be considered.

Keywords: Subjectivity, Motivation, Sports Psychology, Identity, Basketball.

Introducción

Desde una mirada personal, como ex jugador de básquetbol y actual estudiante de Psicología, propongo una reflexión crítica sobre el lugar que ocupa el entrenador dentro de la experiencia deportiva formativa. Considero que haber transitado mis años de crecimiento acompañado por una rutina de actividad física constante —que en mi caso estuvo vinculada directamente al básquetbol— fue una de las herramientas más significativas que moldearon no solo mi cuerpo, sino también mi perspectiva del mundo. La cancha era más que un espacio de entrenamiento; era un lugar de encuentro, de socialización, de aprendizaje emocional. Aprendí a perder y a tolerar la frustración, a cuidar de mis compañeros, a persistir cuando no todo salía como esperaba. Esos aprendizajes excedieron lo físico. Me ayudaron a construir una ética y una forma de estar con los otros que aún hoy reconozco en distintos ámbitos de mi vida.

Considero que uno de los grandes aportes del deporte en etapas formativas es justamente su potencial para producir subjetividad: la identidad del jugador, del compañero, del que lucha, del que se supera, del que no se rinde. Por eso, no puede pensarse únicamente desde sus beneficios fisiológicos. El deporte, cuando es acompañado con conciencia pedagógica y afectiva, es también un espacio de construcción de sentido. De esta forma, la relación con el entrenador puede potenciar o dificultar estos procesos, influyendo en la adhesión de los jóvenes a la práctica deportiva y en su vínculo con la competencia y el esfuerzo.

Contextualización del básquetbol formativo en Uruguay

La entidad representativa máxima del deporte del básquetbol en el Uruguay es la Federación Uruguaya de Basketball (FUBB), fundada en Montevideo el 19 de marzo de 1915.

Según el Artículo 4 de sus estatutos, la FUBB tiene como objetivos principales:

1. Organizar, dirigir, reglamentar y fomentar el básquetbol en todo el territorio nacional, considerándolo tanto como deporte como una actividad física educativa e higiénica.
2. Centralizar la organización del básquetbol, reuniendo bajo su dirección a todas las ligas y clubes del país.
3. Mantener vínculos estrechos con entidades similares de otros países y organizaciones internacionales de básquetbol, con la posibilidad de confederarse con estas últimas.
4. Promover la deportividad y el juego limpio, combatiendo todas las formas de prácticas antideportivas.

En principio, al promover el básquetbol no solo como una disciplina deportiva, sino también como una actividad educativa y saludable, se ofrece a los jóvenes una herramienta para el desarrollo físico y mental. La Organización Mundial de la Salud (OMS) establece que la práctica regular del deporte contribuye al bienestar físico y mental de las personas (OMS,2024), fomentando hábitos saludables y reduciendo riesgos asociados al sedentarismo o a alteraciones psicológicas.

A su vez, al unificar y estandarizar las prácticas y reglamentos a nivel nacional, se garantiza que todos los jóvenes tengan acceso a una formación coherente y de calidad, independientemente de su ubicación geográfica. Esto promueve, en parte, la igualdad de oportunidades y también facilita la detección y desarrollo de talentos en todo el país.

En relación al tercer punto de los estatutos, la conexión con organizaciones internacionales abre puertas para que los jóvenes accedan a competencias y experiencias en el extranjero, ampliando sus horizontes culturales y deportivos. Estas experiencias pueden ser fundamentales no solo para su desarrollo profesional, sino también para su crecimiento personal, fortaleciendo habilidades como la adaptabilidad y el trabajo en equipo en contextos diversos.

Finalmente, inculcar valores de juego limpio (conocido también como “fair play”) y ética deportiva es esencial en la formación de jóvenes atletas. Estos principios mejoran la convivencia dentro del ámbito deportivo y también se trasladan a otros aspectos de la vida, contribuyendo al desarrollo de ciudadanos responsables y respetuosos.

Beneficios de la actividad física y el deporte

La actividad física y el deporte desempeñan un papel crucial en la formación de valores, la integración social y la salud física del individuo, pero pese a que ambos conceptos sean similares, lo cierto es que existen diferencias entre ellos que deben enmarcarse.

La actividad física puede entenderse como cualquier tipo de movimiento que realiza el cuerpo mediante la acción de los músculos esqueléticos, implicando un gasto de energía. Esta definición abarca tanto las actividades de ocio como las tareas diarias, los desplazamientos, el trabajo, responsabilidades domésticas, entre otros. Realizar actividad física, ya sea de intensidad moderada o vigorosa, tiene efectos beneficiosos sobre la salud (OMS, 2024). Por otra parte, el deporte está asociado a una forma de actividad física que se rige bajo un sistema de reglas y además está inmerso en un contexto competitivo, ya sea en relación a un adversario o a la competencia con uno mismo.

En cuanto a sus beneficios, datos ofrecidos por la OMS (2024) indican que, tanto en niños como adolescentes, la actividad física promueve la salud de los huesos, estimula el crecimiento y el desarrollo saludables de los músculos y mejora el desarrollo motor y cognitivo. Asimismo, favorece el bienestar psicológico, reduciendo los síntomas de ansiedad, depresión, y promoviendo una imagen corporal más positiva.

El entrenador: Más allá de lo técnico

La Real Academia Española define “entrenador” como aquella persona que prepara o adiestra a otras, especialmente en contextos deportivos. Esta preparación puede abarcar tanto el desarrollo de habilidades específicas para la práctica de una actividad como también aspectos conductuales y actitudinales en contextos grupales y sociales. Teniendo en cuenta esta definición, considero que juegan un papel importante en tanto pueden ser tomados como figura de autoridad, referente y modelo a seguir para los deportistas.

En el contexto del deporte formativo, el rol de este profesional representa un impacto que excede ampliamente lo técnico-táctico. Su presencia, sus modos de intervención y su manera de vincularse con los jugadores configuran un entramado relacional que atraviesa dimensiones pedagógicas, afectivas y simbólicas. No solo enseña cómo ejecutar una jugada o cómo posicionarse en defensa; también transmite formas de interpretar lo que ocurre dentro y fuera de la cancha. Por ejemplo, cuando frente a un error el entrenador elige destacar el intento y rescatar la actitud en lugar de resaltar únicamente el fallo, está promoviendo una lectura del error como parte del proceso de aprendizaje y no como motivo de sanción.

Del mismo modo, cuando se destaca un pase solidario, aunque no haya terminado en punto, o se elogia a quien alienta a sus compañeros desde el banco, se refuerzan valores como la cooperación, la empatía o la pertenencia grupal. En ese marco, el entrenador se convierte

en un mediador de significados, modelando formas de percibir el esfuerzo, el compañerismo y la competencia. Su influencia no reside solamente en lo que dice, sino también en cómo lo dice, cuándo lo dice y frente a quién lo dice. Las palabras, los gestos, los silencios e incluso la manera de mirar al jugador luego de una acción determinante son elementos que construyen sentidos, que habilitan o limitan determinadas formas de estar y de ser dentro del equipo. Por eso, su intervención es siempre pedagógica, en tanto implica una transmisión, aunque esta no se realice de forma explícita.

A su vez, es quien estructura el espacio del equipo; planifica los entrenamientos, pero también promueve y pauta la construcción del ambiente grupal. Es quien organiza las rutinas, delimita lo permitido, sanciona conductas y establece objetivos. Por ejemplo, decidir si un jugador que llega tarde puede entrenar o no, cómo se sanciona una actitud irrespetuosa entre compañeros, o qué valores se priorizan en la evaluación del rendimiento son decisiones cotidianas que marcan el tono del vínculo con el grupo. Esta posición de liderazgo implica necesariamente una responsabilidad ética en la manera de ejercer dicho poder.

Su palabra entonces tiene un peso particular: puede habilitar, alentar, reconocer y sostener; pero también puede desvalorizar, humillar o excluir. La forma en que se regula la disciplina, se manejan las emociones del grupo o se acompañan los fracasos deportivos incide directamente en el modo en que los jugadores se apropian de su experiencia en el deporte. Un entrenador que responde con enojo o indiferencia ante una falla o una derrota puede fomentar sentimientos de frustración o inseguridad en los jugadores, mientras que uno que se detiene a analizar el partido con el equipo, rescatando lo positivo y señalando lo mejorable sin castigar el error, contribuye a la formación de una actitud reflexiva y resiliente frente a la adversidad.

Por tanto, la función del entrenador no se limita a enseñar a ganar, sino también —y, sobre todo— a sostener procesos, acompañar trayectorias y promover entornos saludables de

aprendizaje y competencias. Esto implica comprender que el deporte formativo no es un fin en sí mismo, sino un medio para educar, fortalecer vínculos, y habilitar espacios de expresión, pertenencia y crecimiento subjetivo. Así, el éxito del mismo no se mide solo en victorias, sino en el impacto que deja en quienes acompañó durante su proceso de formación.

Un estudio titulado *La actividad física y el deporte como herramienta para la formación en principios y valores sociales* (Prada Rozo et al., 2016), publicado en el volumen *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (Castejón Costa, Coord., 2016), analiza el impacto del deporte en la construcción de valores en las etapas formativas. En dicho trabajo se menciona el manual *Fútbol con principios: Una guía práctica de cómo enseñar valores por medio del deporte*, elaborado por la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) en el marco del programa sectorial *Deporte para el Desarrollo* (2015). Este manual promueve el uso del deporte como herramienta pedagógica para la transmisión de principios y habilidades para la vida en sociedad. Aunque el estudio se enmarca en el contexto del fútbol, sus lineamientos son perfectamente aplicables a otras disciplinas colectivas como el básquetbol, donde también existen dinámicas de equipo, liderazgo, competencia y cooperación.

El estudio señala que los grupos en los cuales los entrenadores aplicaron las metodologías propuestas en el manual mostraron mejoras significativas en la formación de principios y valores sociales, así como en la práctica de la deportividad y el respeto mutuo. Dichas metodologías incluyeron conferencias y talleres en donde se reflexionaba sobre los aspectos positivos y negativos del deporte como lo son el juego en equipo y el ganar a toda costa. También se utilizaron actividades lúdico-recreativas con ejercicios diseñados para fomentar la diversión y la reflexión sobre el juego limpio. Se destaca que el énfasis en el

carácter recreativo del deporte, por sobre su aspecto competitivo, resultó ser un elemento clave en la promoción de experiencias positivas y el desarrollo ético de los jugadores.

Subjetividad en el contexto formativo-deportivo

El concepto de subjetividad ha sido abordado desde múltiples campos y perspectivas teóricas, y no existe una única definición consensuada. Desde la filosofía, la sociología o la psicología, se han propuesto diversas maneras de entender cómo se constituye el sujeto, cómo se organiza su mundo interno y cómo se vincula con lo social. En general, puede decirse que la subjetividad se refiere al modo en que los individuos construyen su identidad, su manera de estar en el mundo y de significar sus experiencias.

En el marco de una perspectiva psicosocial, la subjetividad no se concibe como una esencia fija ni como una propiedad meramente individual, sino como una construcción dinámica, situada histórica y socialmente, que se configura en la interacción con los otros, a través de los discursos sociales, las prácticas culturales y los vínculos significativos (Castoriadis, 1983). En este sentido, la subjetividad se encuentra en permanente transformación, influenciada por los contextos en los que el sujeto se desarrolla.

Dentro de estos contextos, el deporte —y más específicamente, el básquetbol en etapas formativas— constituye un espacio privilegiado de subjetivación. Allí, los jóvenes no solo aprenden reglas y técnicas, sino también formas de ser y de vincularse entre sí. La cancha, los entrenamientos y la dinámica grupal se convierten en escenarios donde se ensayan roles, se internalizan normas y se forjan identidades. Como bien se mencionaba anteriormente, la relación con los entrenadores, en tanto adultos significativos y de referencia, puede ser clave en este proceso, operando como modelos identificatorios o figuras de autoridad que legitiman o deslegitiman ciertos valores y actitudes.

Foucault (1979) señala que los sujetos se constituyen dentro de redes de poder y saber que orientan sus comportamientos, sus modos de pensar y de sentir. En el caso del deporte formativo, estas redes están atravesadas por discursos ligados al rendimiento, la disciplina, el sacrificio y el éxito, que pueden influir profundamente en la autopercepción de los jugadores. Por ejemplo, cuando se prioriza sistemáticamente el resultado por encima del proceso, los jóvenes pueden empezar a definirse a sí mismos únicamente en función de su rendimiento en la cancha, asociando su valía personal con ganar o destacar. Del mismo modo, el discurso del sacrificio puede manifestarse en frases como “el que no sufre, no progresa”, reforzando la idea de que el esfuerzo físico extremo o el dolor emocional son condiciones necesarias para lograr el éxito. La manera en que se transmiten estos discursos —ya sea desde un lugar de imposición de metas inalcanzables y penalizando el error, o desde una posición contenedora que reconoce el esfuerzo y promueve la mejora individual— impacta directamente en cómo los jóvenes construyen su sentido del yo y su vínculo con el deporte. Así, un enfoque flexible y empático puede favorecer que el jugador internalice el deporte como un espacio de crecimiento y pertenencia, mientras que un enfoque rígido puede generar ansiedad, frustración o incluso abandono de la actividad.

Por otro lado, y con una visión más creativa de la subjetividad, autores como Castoriadis (1983) plantean que el sujeto no es sólo producto de las determinaciones sociales, sino también fuente de creación. Esto implica que, más allá de ser moldeado por los discursos dominantes, el individuo posee una capacidad activa de dar forma a su propia existencia, a través de la invención de nuevos sentidos. En este proceso interviene el imaginario, entendido no como una fantasía sino como el conjunto de significaciones que permiten construir realidades simbólicas y culturales. Desde esta perspectiva, el espacio deportivo puede concebirse no sólo como ámbito de reproducción de normas, sino también como un terreno fértil para la exploración y la invención. En la práctica cotidiana del deporte, los adolescentes

ponen a prueba su autonomía, desafían mandatos y juegan con distintas posiciones dentro del grupo. Así, lo deportivo se transforma en una especie de laboratorio subjetivo, donde no todo está dado de antemano, y donde es posible desplegar potencialidades que trascienden lo ya establecido.

En síntesis, la subjetividad en el contexto del deporte formativo se moldea en la compleja interacción entre las condiciones sociales, los vínculos interpersonales y la dimensión interna del sujeto. Un desarrollo saludable de la misma puede verse favorecido cuando se cultivan experiencias que promuevan la autonomía, el reconocimiento genuino y el disfrute del proceso. La posibilidad de tomar decisiones, de sentirse valorado por lo que uno es y no solo por lo que logra, y de experimentar placer en la práctica cotidiana, son factores que nutren una construcción subjetiva más integrada y libre. Por otro lado, cuando las exigencias externas se imponen como guías principales —como las presiones para obtener resultados o la imposición de ideales rígidos de éxito— se corre el riesgo de configurar un yo alienado, más preocupado por responder a expectativas ajenas que por conectarse con sus propios deseos. En este último caso, la actividad pierde su potencial formativo y pasa a ser vivida como carga, obligación o medio para la validación externa, empobreciendo la experiencia del joven deportista.

El vínculo entrenador-jugador

Para comprender la relación entre entrenador y jugador desde una perspectiva psicosocial, es necesario situarse en el concepto de vínculo. Pichon-Rivière (1985) define el vínculo como la estructura básica de toda relación humana, entendida como una unidad dinámica en la que se articulan tres componentes inseparables: el sujeto, el objeto y la imagen que el sujeto tiene del objeto y de sí mismo en relación con ese objeto. Esta concepción implica que todo vínculo está cargado de significaciones, emociones, expectativas y

proyecciones que se construyen y transforman en el marco de la interacción. Lejos de ser una conexión estática o meramente funcional, el vínculo es una construcción compleja que se configura en la experiencia compartida y que influye profundamente en los modos de ser, hacer y sentir de quienes lo protagonizan. En el deporte formativo, este enfoque permite considerar que la relación entre jugador y entrenador no es sólo un canal para transmitir conocimiento, sino que puede habilitar o bloquear procesos de aprendizaje, de identificación y de desarrollo emocional.

El vínculo entre ellos no puede pensarse por fuera del lugar que ocupa el adulto en el proceso formativo. El entrenador transmite expectativas, ideales y valores que influyen directamente en la construcción subjetiva del jugador. Tal como señala García Ucha (1999), el sistema de valores del entrenador tiene un rol decisivo en la relación con sus dirigidos, ya que tiende a generar mayor identificación con quienes comparten sus convicciones. Esta influencia no se limita al discurso explícito, sino que se manifiesta también en gestos, actitudes y decisiones cotidianas, que reflejan modelos sociales, culturales y deportivos más amplios. Por ejemplo, director técnico que valora el compromiso colectivo por encima del rendimiento individual tenderá a reforzar comportamientos de cooperación, incluso cuando un jugador destacado prefiera jugar solo.

García Ucha (1999) sostiene que, en muchos casos, los entrenadores estructuran sus vínculos partiendo de las cualidades deportivas antes que las personales, lo que puede generar una percepción sesgada del potencial del jugador. Si un deportista no destaca físicamente en sus primeros entrenamientos, pero tiene cualidades emocionales o sociales valiosas, estas pueden pasar desapercibidas ante una mirada centrada únicamente en el rendimiento. Esto impacta en la autovaloración del joven, y puede incluso afectar su permanencia en el club si siente que no encaja con las expectativas del adulto que lo guía.

Según se observa, el encuentro con una figura significativa cobra especial relevancia en tanto sus intervenciones son claves para el desarrollo del deportista.

Ogilvie y Tutko (1966), pioneros en la psicología del deporte, son otros autores que resaltan la figura del director técnico como agente socializador que influye no solo en el rendimiento físico, sino también en la identidad y valores del deportista. Su obra *Problem Athletes and How to Handle Them* (1966) enmarca el impacto que la personalidad de los atletas tiene en su rendimiento deportivo, utilizando herramientas como el Athletic Motivation Inventory para evaluar rasgos como el liderazgo y la resiliencia mental.

Sin embargo, es importante considerar también las tensiones y exigencias que atraviesan la función del entrenador. Estos profesionales están expuestos a múltiples factores estresantes: son evaluados por sus superiores, por los deportistas, por los padres, por la prensa y por la afición, lo cual puede generar una carga psíquica considerable. García Ucha (1999) señala que estas presiones, sumadas a la necesidad de resultados, pueden generar una actitud rígida, autoritaria e incluso inflexible, dificultando el desarrollo de vínculos más humanos y receptivos con los jugadores. Esto cobra especial relevancia sobre todo en los contextos formativos, donde la validación externa y la mirada del otro tienen un papel más influyente para el jugador.

Comprender al entrenador como una figura que también está implicada subjetivamente, y que actúa en un contexto de tensiones y demandas, permite adoptar una mirada más compleja sobre el proceso formativo en el deporte. Esta perspectiva reconoce sus emociones, sus frustraciones y limitaciones personales, en conjunto con su lado más visible, el pedagógico. Resulta fundamental acompañar su formación no solo en el plano técnico o estratégico, sino también en el desarrollo de habilidades vinculares, reflexivas y éticas. Por ejemplo, brindar espacios de supervisión o formación continua donde pueda revisar sus

prácticas, cuestionar sus reacciones frente al error de un jugador o pensar alternativas para manejar situaciones de conflicto, puede marcar una diferencia significativa en la calidad del vínculo con sus dirigidos. Formar a quienes forman es, en definitiva, una manera de cuidar también los procesos subjetivos de los jugadores.

Comprender al entrenador como una figura que también está implicada subjetivamente, y que actúa en un contexto de tensiones y demandas, permite adoptar una mirada más compleja sobre el proceso formativo en el deporte. Esta perspectiva reconoce sus emociones, sus frustraciones y limitaciones personales, junto con su lado más visible, el pedagógico. Resulta fundamental acompañar su formación no solo en el plano técnico o estratégico, sino también en el desarrollo de habilidades vinculares, reflexivas y éticas. Brindar espacios de supervisión o formación continua, donde pueda revisar sus prácticas, cuestionar sus reacciones frente al error de un jugador o pensar alternativas para manejar situaciones de conflicto, puede marcar una diferencia significativa en la calidad del vínculo con sus dirigidos. Formar a quienes forman es, en definitiva, una manera de cuidar también los procesos subjetivos de los jugadores.

En este entramado relacional, los estilos de liderazgo que adopta el entrenador cobran especial relevancia. El liderazgo, entendido como el patrón de conducta estable que muestra quien dirige un equipo (Eagly, Johannesen-Schmidt, & Van Engen, 2003, citado en Huéscar, López y Cervelló, 2017), moldea no solo la organización del grupo, sino también la manera en que los jugadores experimentan la autoridad, la participación y la confianza.

Tradicionalmente, el psicólogo Kurt Lewin distinguió tres estilos: autocrático, democrático y *laissez-faire* (Hernández-Mendo & Canto, 2003). El líder autocrático centraliza las decisiones y controla estrictamente al grupo, siendo útil en situaciones que requieren rapidez, aunque puede limitar la autonomía y creatividad de los jugadores. El líder democrático, en cambio,

involucra al equipo en la toma de decisiones, promoviendo colaboración, responsabilidad compartida y un sentido de pertenencia. El estilo laissez-faire otorga mayor libertad a los jugadores, lo que puede favorecer su autonomía y creatividad, pero también generar falta de dirección si no se acompaña adecuadamente.

Más allá de estas categorías clásicas, enfoques contemporáneos distinguen entre liderazgo transaccional y transformacional. Mientras el liderazgo transaccional mantiene el orden y la disciplina mediante el intercambio de recompensas y sanciones por el cumplimiento de metas (Rozo & Abaunza de González, 2010; Hernández-Mendo & Canto, 2003), el liderazgo transformacional busca inspirar cambios, motivar a través de valores y generar innovación, fomentando la creatividad y la mejora continua (Durán & Castañeda, 2015; Hernández-Mendo & Canto, 2003).

Reconocer la influencia de estos estilos permite comprender cómo diferentes formas de liderar impactan en la identidad, la autonomía y el bienestar de los jugadores en formación. Además, ayuda a pensar estrategias para que los entrenadores integren lo técnico con lo relacional y afectivo, favoreciendo un entorno de aprendizaje más inclusivo, seguro y motivador, donde los jóvenes puedan crecer tanto como deportistas como personas.

Motivación en el contexto del deporte formativo

La motivación, según la Real Academia Española (RAE), se define como el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Es decir, se refiere a aquello que impulsa, dirige y sostiene una conducta hacia el logro de ciertos fines. En el ámbito del deporte, y particularmente en las etapas formativas, este impulso adquiere una relevancia central, ya que condiciona la permanencia, el esfuerzo, el rendimiento y el disfrute que el jugador experimenta en la práctica deportiva.

En contextos de formación, donde los jóvenes se encuentran en plena construcción identitaria, comprender qué los impulsa a entrenar, competir o incluso abandonar la actividad deportiva resulta clave para pensar intervenciones que fomenten experiencias saludables y significativas.

Desde la psicología del deporte, uno de los marcos más sólidos para abordar la motivación es la Teoría de la Autodeterminación (TAD), desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan (1985, 2000). Esta teoría plantea que existen distintos tipos de motivación en función del grado de autodeterminación o control que percibe la persona sobre su conducta. Se distingue principalmente entre:

Motivación intrínseca: se realiza una actividad por el placer inherente a la misma, por ejemplo, jugar al básquetbol porque se disfruta del juego, del aprendizaje de nuevas habilidades o del reto personal que implica superarse.

Motivación extrínseca: la conducta está orientada a obtener recompensas externas (elogios, trofeos, reconocimiento) o evitar consecuencias negativas (críticas, castigos, decepcionar a otros).

A su vez, la TAD propone un continuo motivacional que abarca desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por distintos niveles de motivación extrínseca según el grado de internalización del valor de la actividad:

1. Desmotivación: ausencia total de intención o sentido en la conducta.
2. Regulación externa: la acción se realiza por presión externa (castigos o premios).
3. Regulación introyectada: motivación basada en evitar la culpa o en cumplir expectativas internas impuestas (ej. “debo rendir bien para no sentirme inútil”).

4. Regulación identificada: la persona reconoce el valor personal de la actividad, aunque no sea placentera en sí.
5. Regulación integrada: la actividad se internaliza completamente y se alinea con los valores y metas personales.

El modelo propone que, para favorecer formas más autodeterminadas de motivación, es necesario que se satisfagan tres necesidades psicológicas básicas:

- Autonomía: experimentar que se tiene el control sobre las propias decisiones.
- Competencia: sentirse eficaz y capaz de afrontar los desafíos.
- Relación: establecer vínculos significativos y sentirse parte de un grupo.

Cuando estas necesidades son promovidas por el contexto —en este caso, por el entorno deportivo y, especialmente, por la figura del entrenador— se favorecen formas de motivación más autónomas, con efectos positivos sobre el rendimiento, la persistencia en el deporte y el bienestar subjetivo.

Cuando el entorno deportivo se configura de forma excesivamente controladora, autoritaria o centrada únicamente en el resultado, es más probable que emerjan formas de motivación menos autónomas, o incluso estados de desmotivación. Esta dinámica puede derivar en agotamiento emocional o una vivencia del deporte asociada a la presión y la ansiedad. En este contexto, el rol del director técnico adquiere un valor central: su capacidad para fomentar la autonomía, ofrecer una retroalimentación que refuerce la percepción de competencia y construir un clima de equipo basado en el respeto y la pertenencia incide directamente en la calidad motivacional de los jugadores. Por ejemplo, aquel que incluye a sus jugadores en la toma de decisiones, que reconoce el esfuerzo por encima del resultado final y que valida las emociones que surgen durante la práctica, está favoreciendo condiciones para que la motivación se sostenga desde el deseo y no desde la obligación.

Además, Vallerand y Losier (1999) proponen una visión jerárquica de la motivación, compuesta por tres niveles interrelacionados: el nivel global, que remite a los rasgos generales de la personalidad y a la manera en que una persona tiende a actuar en distintos contextos; el nivel contextual, que refiere a áreas específicas de la vida como la familia, la escuela o el deporte; y el nivel situacional, que alude a momentos particulares dentro de una misma actividad, como un entrenamiento puntual o una competencia específica. Esta propuesta permite entender que un mismo jugador puede estar motivado por diferentes razones según el nivel que se analice. Por ejemplo, un joven que en general se muestra perseverante (nivel global), puede sentirse muy motivado en el contexto deportivo (nivel contextual), pero a su vez experimentar desinterés o ansiedad durante un entrenamiento mal gestionado o excesivamente exigente (nivel situacional). De esta forma, la motivación no es un estado fijo, sino una construcción dinámica que se ve influenciada por múltiples factores, tanto internos como externos, en constante interacción.

En síntesis, comprender las dinámicas motivacionales permite no solo entender el rendimiento y la permanencia de los jugadores en el deporte, sino también su vínculo con el deseo, el esfuerzo y la identidad personal. El entrenador es un elemento más que influye significativamente en el tipo de motivación que predomina en sus jugadores y, por ende, en cómo estos construyen su experiencia subjetiva en torno al deporte.

Identidad y deporte: La construcción del “yo jugador”

La identidad, entendida desde una perspectiva contemporánea, ya no remite a una esencia fija, única y estable, sino a un proceso dinámico, en constante construcción, atravesado por relaciones sociales, culturales e históricas (Hall & du Gay, 2003). Desde esta mirada socio-construccionista, la identidad no es algo que se posee, sino algo que se produce, se transforma y se negocia en el devenir de la experiencia subjetiva. Los individuos no son

meros portadores de una identidad predefinida, sino que están inmersos en un flujo de significaciones que los constituye: una trama de discursos, prácticas y vínculos que delimitan quiénes creen ser, quiénes son para los otros y quiénes desean llegar a ser. Particularmente en la etapa formativa se acentúa la búsqueda de sentido, pertenencia y diferenciación, y los espacios institucionales como el deporte se vuelven escenarios importantes para la configuración identitaria. En este contexto, el entrenador aparece como una figura significativa que, más allá de su rol técnico o pedagógico, actúa como un agente que vehiculiza sentidos, normas y valores que impactan directamente en la construcción del sí mismo de los jugadores. Desde sus formas de vincularse, señalar, valorar o desestimar, participa en la elaboración de una imagen de identidad en el joven, contribuyendo a reforzar, habilitar o tensionar ciertas formas de estar en el mundo. Estos elementos, a menudo sutiles y tácitos, operan como configuradores silenciosos de cómo los jugadores se perciben a sí mismos y a los demás dentro del equipo y en su entorno más amplio.

La identidad, en tanto proceso socialmente constituido, se configura en la interacción entre el sujeto y los contextos simbólicos en los que se encuentra inmerso. Hall & du Gay (2003) sostienen que la identidad es una construcción situada, atravesada por discursos, relaciones de poder e imaginarios culturales. En el caso del deporte formativo, la identidad se entrelaza con los roles que los jóvenes asumen dentro y fuera del equipo. El jugador no solo entrena y compete; también habita un lugar en una estructura grupal, recibe miradas, comparaciones, elogios o críticas, y comienza a narrarse a sí mismo a partir de esos intercambios. En este trabajo, propongo el concepto de “yo jugador” como una manera de nombrar esa posición subjetiva particular que emerge en la práctica deportiva. El yo jugador no remite únicamente a una habilidad física o técnica, sino a una trama de expectativas y valores que se van incorporando: ser disciplinado, esforzarse, rendir, superar obstáculos,

cuidar al compañero, obedecer a una autoridad. Estos mandatos, muchas veces implícitos, contribuyen a delimitar los contornos de la identidad deportiva.

Por ejemplo, un jugador que recibe constantemente el reconocimiento de su técnico y de sus compañeros por su compromiso puede empezar a pensarse como el responsable de todo, aquel que siempre está presente y no falla. A la inversa, un joven que suele ser relegado al banco o criticado públicamente por sus errores podría internalizar una imagen de sí mismo como el que no sirve, lo que impacta negativamente en su autoestima y en su permanencia en la práctica deportiva. Así, las dinámicas vinculares y los lugares simbólicos asignados dentro del grupo se convierten en mediadores claves de la identidad que el jugador va construyendo.

En este proceso, la función del entrenador cobra una relevancia especial, ya que sus intervenciones y formas de evaluación inciden directamente en cómo los jugadores se auto-perciben. Su palabra —sea de aliento, corrección o crítica— no solo ordena la práctica, sino que también delimita posiciones simbólicas. El riesgo aparece cuando la identidad del joven queda reducida a su rendimiento deportivo, sin espacio para otros aspectos de su ser. En cambio, cuando el ámbito del deporte permite la expresión emocional, el error sin sanción excesiva y el reconocimiento del esfuerzo más allá del resultado, entonces se amplía la posibilidad de que el sujeto construya una identidad más integrada y menos condicionada por el éxito.

Desde esta perspectiva, hablar de identidad en el deporte formativo es hablar también de los relatos que los jugadores elaboran sobre sí mismos. El yo jugador, tal como aquí se propone, no es solo una función que se cumple en la cancha, sino una trama de significados que se anuda a experiencias, vínculos, discursos y afectos. Asimismo, es relevante pensar que el yo jugador no es una identidad cerrada, sino que puede entrar en tensión con otros aspectos del sí mismo. El joven puede identificarse con valores del deporte y, al mismo tiempo, experimentar conflicto cuando estos colisionan con sus intereses personales, exigencias

escolares o situaciones familiares. Esta fricción puede generar procesos reflexivos o, por el contrario, crisis identitarias si no encuentra espacios de simbolización o contención. En este sentido, el acompañamiento adulto—ya sea desde el técnico, la familia o profesionales del deporte y la salud— resulta clave para sostener una construcción identitaria más flexible y diversa, que no se reduzca al rendimiento o a un único modelo de éxito. Reconocer esto permite pensar propuestas pedagógicas y vinculares más inclusivas, que habiliten el desarrollo integral del joven más allá de su desempeño atlético.

El entrenador como agente de transmisión simbólica

Desde la perspectiva foucaultiana (1979), el cuerpo del entrenador —y por extensión el del deportista— se inscribe en redes de poder y saber que regulan lo que se considera saludable, deseable o exitoso. La noción de disciplina corporal, inherente al contexto deportivo, implica una exigencia constante de control, adaptación y sacrificio. En este sentido, es portador y transmisor de normas que definen el rendimiento físico, pero también la “forma correcta” de sentir y expresar las emociones en la cancha. La imagen del técnico firme, resistente y controlado suele asociarse a ideales masculinos hegemónicos que limitan la expresión emocional abierta, relegando las manifestaciones consideradas débiles o vulnerables. Este modelo corporal está ligado a ideales culturales hegemónicos, donde la resistencia y el control emocional son símbolos de fortaleza y liderazgo. En muchos equipos formativos se establece implícitamente que mostrar emociones como la tristeza o la frustración en cualquier punto del partido es señal de debilidad o falta de compromiso. Un entrenador que reprime esas expresiones con frases como “ponete firme, ¡dale!” o “dejá la tristeza afuera y concentráte en el partido” está instalando un modelo cultural donde solo está permitido mostrar emociones consideradas fuertes o positivas, como la agresividad o la determinación, predominantes en contextos competitivos. Esto puede llevar a que el jugador

reprima sentimientos genuinos, dificultando su capacidad para procesar la experiencia emocional y fomentando una tensión interna que impacta negativamente en su bienestar psicológico y su conexión auténtica con el deporte. En contraste, aquel que valida las emociones reconoce la frustración como parte natural del aprendizaje y brinda espacio para expresarlas favorece un vínculo más saludable y una construcción subjetiva más integrada.

Retomando a Pichon-Rivière (1985), el vínculo entrenador-jugador es un espacio cargado de significados simbólicos que afectan la autopercepción del deportista. Si un entrenador enfatiza la dureza física y el control emocional, puede fomentar en sus jugadores una relación alienada con su cuerpo, donde el malestar se niega y el error se vive como amenaza a la identidad. A modo de ejemplo, se puede citar el caso de un jugador que, tras sentir dolor en la rodilla, prefería ocultarlo para no “perder la confianza” de su entrenador, lo que terminó agravando su lesión al insistir en querer jugar y su desmotivación al estar tiempo fuera de las canchas aumentó.

Estos ejemplos muestran como los modelos culturales afectan la motivación de los jugadores. Quienes ocupan posiciones de autoridad o son tomados como referentes suelen ser, en mayor medida, quienes también transmiten símbolos culturales a la par que se transita un proceso de aprendizaje en distintas áreas de la vida. Cómo jugadores en formación, se puede pensar en que cada uno tomará aquellas herramientas que le permitan construir una base sólida para ir avanzando a lo largo de las etapas. Castoriadis (1983), aporta al entendimiento de cómo estas representaciones simbólicas forman parte del imaginario social. Las figuras y los modos que el técnico utiliza en la cancha son modelos que los jugadores tenderán a repetir, formando patrones que acompañen la estructura organizativa del equipo (entorno).

En muchos casos, la transmisión simbólica por parte del entrenador se encarna también en los rituales, códigos y gestos cotidianos que estructuran la identidad del equipo.

Elementos aparentemente menores, como la obligatoriedad de vestir cierta indumentaria, la forma específica de ingresar a la cancha, los saludos protocolares antes de los partidos o incluso los modos de celebrar una victoria, cumplen una función que excede lo meramente organizativo: operan como marcos simbólicos que refuerzan el sentido de pertenencia y jerarquizan ciertos valores culturales. Por ejemplo, algunos entrenadores establecen que el capitán sea siempre quien lidere la fila al entrar a la cancha, o que los jugadores menos experimentados sean quienes recojan el material de entrenamiento al finalizar la práctica. Estas rutinas diarias comunican, de manera implícita, qué lugares ocupa cada uno en la escala de reconocimiento, qué actitudes se consideran respetuosas y qué se espera de un jugador comprometido. En este sentido, los rituales no sólo cohesionan, sino que también pueden consolidar roles fijos y expectativas que los jóvenes tienden a asumir como naturales, moldeando su identidad dentro del grupo. Al mismo tiempo, la rigidez excesiva en estos códigos puede obstaculizar la expresión individual o la posibilidad de cuestionar prácticas que no todos comparten, generando tensiones que permanecen latentes y repercuten en la experiencia subjetiva del deporte.

La relación entrenador-jugador en la trama afectiva y social: Complicidad, humor y mediación familiar

En la construcción del vínculo entre entrenador y jugador, es fundamental comprender que este lazo no se establece en un vacío social, sino en un entramado que incluye diversas instancias y actores, entre los cuales la familia ocupa un lugar decisivo. Desde una perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1979) destaca que el desarrollo del individuo está inmerso en sistemas interconectados que influyen recíprocamente: el microsistema (familia, escuela, club), el mesosistema (interacciones entre microsistemas), y más allá. En esta línea, se posiciona no solo como una figura técnica y pedagógica, sino también como un mediador

que, ya sea de manera consciente o inconscientemente, opera en la interfase entre el club y el hogar.

Esta mediación puede devenir en un espacio de tensiones o de cooperación. Por ejemplo, es frecuente que las familias proyecten expectativas de éxito o seguridad sobre el entrenador, buscando en él un garante del bienestar y la progresión de los jóvenes. Estas demandas pueden tomar diversas formas: solicitudes de mayor cuidado en el manejo de lesiones, presiones para que el jugador reciba más minutos de juego, o incluso conflictos cuando los valores y estilos educativos del hogar difieren de los promovidos por el club. El entrenador, en tanto agente formativo, debe navegar estas demandas, equilibrando las exigencias deportivas con la sensibilidad hacia las realidades familiares.

Un caso ilustrativo es el de un jugador adolescente que atravesaba dificultades académicas, lo que llevó a sus padres a solicitar que se redujera su participación en los entrenamientos hasta que mejorara sus calificaciones. El entrenador, convencido de que el deporte podía ser un espacio de contención emocional y un incentivo positivo para la organización personal, propuso mantener su asistencia, pero ajustando horarios y realizando un acompañamiento más cercano. Este enfoque produjo inicialmente cierto malestar en la familia, que interpretaba la práctica deportiva como un distractor. Sin embargo, a través de encuentros de diálogo, el técnico pudo argumentar que sostener la actividad ayudaría a fortalecer la autoestima y la responsabilidad del jugador. Con el tiempo, se logró un acuerdo que equilibró las necesidades académicas y deportivas, reforzando en el joven la vivencia de ser acompañado de manera integral.

Por otra parte, más allá de las funciones de mediación y gestión de conflictos, la relación entrenador-jugador se nutre también de dimensiones afectivas cotidianas que moldean profundamente la experiencia deportiva. En este contexto, el humor y la complicidad emergen como recursos fundamentales para humanizar la autoridad y fortalecer

la alianza. Bowlby (1989), desde la teoría del apego, señala la importancia de los vínculos seguros para el desarrollo emocional sano, entendiendo que la confianza y la disponibilidad emocional son pilares para que el sujeto pueda explorar y crecer.

Aplicado al deporte formativo, el sentido de seguridad y confianza se ve favorecido cuando el entrenador crea espacios donde la interacción no se limita a lo formal o a lo estrictamente técnico, sino que incluye momentos de juego, bromas compartidas o anécdotas que disminuyen la tensión competitiva. Por ejemplo, en un entrenamiento, el técnico que sabe reírse de sí mismo tras un error técnico, o que permite que los jugadores inventen apodosos cariñosos tanto para ellos como para él mismo, está facilitando un clima de confianza y pertenencia. Estos pequeños gestos constituyen un lenguaje afectivo que fortalece la relación, reduce el miedo al error y mejora la adherencia al entrenamiento.

Un jugador que guarda en su memoria un partido donde, tras una jugada fallida, el entrenador lo alentó con una broma personalizada y lo invitó a volver a intentarlo sin reproches, tenderá a mostrar mayor compromiso y motivación para superar dificultades. Estas experiencias cotidianas alimentan no solo el rendimiento, sino la dimensión subjetiva del jugador como persona integral, desarrollando un compromiso más sostenido y una motivación genuina para afrontar nuevos desafíos.

Es importante destacar que estas expresiones de complicidad no disminuyen la autoridad del entrenador, sino que la enriquecen, generando un liderazgo basado en la confianza y el respeto mutuo. Esta dinámica favorece un desarrollo donde el deportista se siente valorado no solo por su desempeño, sino por quién es y cómo se siente en el equipo.

En definitiva, la relación entrenador-jugador, cuando incluye la mediación familiar y las dimensiones afectivas como el humor y la complicidad, trasciende la lógica institucional y productiva para transformarse en un espacio vital donde se sostiene la construcción subjetiva, la motivación y la identidad deportiva. Estos elementos posibilitan que el deporte deje de ser

solo una exigencia o una tarea para convertirse en un ámbito de crecimiento personal, social y emocional.

Como reflexión final, puede afirmarse que el director técnico cumple un papel de suma importancia como agente simbólico que, a través de sus múltiples roles y registros, configura un espacio donde el jugador aprende a reconocerse, a relacionarse y a construirse como sujeto. Cultivar la capacidad de mediar con las familias y de crear vínculos afectivos genuinos, basados en la complicidad y el humor, es una apuesta fundamental para la calidad y el sentido profundo de la experiencia formativa en el deporte.

La despedida y el cierre del vínculo: Rupturas, duelos y reconstrucción subjetiva

Aunque la relación entre el entrenador y el jugador a menudo se idealiza como estable y continua, está marcada por una condición inevitable: la temporalidad. Todo proceso formativo se inicia, se sostiene y, en algún momento, se cierra. Este cierre puede adoptar diversas formas: la partida de un jugador hacia otro club, el ascenso de categoría, el retiro de la práctica deportiva, el cambio de entrenador por decisión institucional o la desvinculación voluntaria, y cada una conlleva implicancias emocionales, simbólicas y grupales que inciden de manera significativa en la experiencia subjetiva de quienes participan.

Desde la perspectiva del apego, Bowlby (1989) señala que las figuras que brindan seguridad y acompañamiento emocional se convierten en referencias internas que el sujeto retiene incluso después de la separación. En este sentido, el director técnico, cuando ha ocupado un lugar de sostén y reconocimiento, deja una huella afectiva que puede ser fuente tanto de gratitud como de nostalgia o dolor al momento de la despedida. Por ejemplo, en equipos formativos con procesos prolongados de convivencia —categorías donde un técnico acompaña a un grupo durante varios años— la ruptura del vínculo supone no sólo la

reorganización de rutinas y roles, sino también un duelo subjetivo: la pérdida de una figura que estructuraba referencias de valor, límites, confianza y pertenencia.

Un caso frecuente ocurre cuando un técnico es removido por decisión del club o decide aceptar otra oportunidad laboral. Para algunos jugadores, sobre todo aquellos que encontraban en esa figura un sostén emocional, la partida puede vivirse como una experiencia de abandono. Frases como “ya no vamos a ser los mismos” o “nadie nos va a entender como él” circulan en los vestuarios, mostrando la dimensión afectiva de estos procesos. Este sentimiento puede derivar en una etapa de desorganización grupal, donde los nuevos referentes deben ganar legitimidad y reconstruir la confianza que se había consolidado. En estas transiciones, la falta de espacios de diálogo puede profundizar malestares que quedan sin simbolizar, alimentando resistencias al cambio o una idealización excesiva del vínculo anterior.

Por otro lado, cuando la separación es causada por la salida de un jugador —ya sea por decisión propia, por cuestiones familiares o por no cumplir con expectativas deportivas— se activan otras emociones: la tristeza de dejar atrás un entorno conocido, el temor a perder el reconocimiento construido, la inseguridad ante la necesidad de adaptarse a un nuevo grupo. El joven deportista puede experimentar sensaciones de pérdida de identidad: si el yo jugador estaba fuertemente anclado a un lugar específico y a la mirada de un entrenador concreto, la partida supone volver a definirse desde cero. Algunos jugadores pueden manifestar esta situación con expresiones del tipo: “era como empezar todo otra vez, como si lo que había logrado no contara”, poniendo en evidencia la dimensión simbólica del pertenecer a un grupo y de ser legitimado por figuras significativas.

Foucault (1979) recuerda que los dispositivos de poder no sólo disciplinan, sino que también producen subjetividades. En este caso, el entrenador encarna un punto de anclaje de esas subjetividades. Cuando esa figura desaparece, emerge la posibilidad de reconfiguración,

pero también la vivencia de vacío. Al marcharse, no deja solamente un hueco organizativo; deja un espacio emocional y simbólico que cada jugador debe resignificar. Mientras algunos jóvenes logran hacerse de esta transición como una oportunidad de autonomía —“ahora depende de mí mostrar quién soy”— otros pueden sentir que su motivación se debilita al no contar con quien funcionaba como motor externo de confianza.

En términos grupales, la partida de un entrenador o de jugadores clave también interrumpe rituales y códigos compartidos que estructuraban la vida cotidiana del equipo. Saludos antes de los entrenamientos, frases motivadoras, modos de celebrar, bromas internas: todos esos elementos pierden temporalmente su sentido, y el grupo se ve obligado a reconstruir un lenguaje común. Este proceso de recomposición identitaria puede ser facilitado por la institución si se habilitan espacios de cierre simbólico como podrían ser encuentros de despedida o rituales de agradecimiento que permitan tramitar la separación de un modo menos traumático.

La manera en que un entrenador gestiona su propia partida tiene gran impacto en la vivencia de los jugadores. Cuando el entrenador elige despedirse de forma abrupta o distante —“hoy es mi último día, suerte con lo que venga”—, muchos deportistas experimentan sentimientos de desvalorización o desamparo. En cambio, cuando se comunica con claridad, se reconocen los logros colectivos y se legitima la tristeza que puede surgir, el cierre se convierte en un proceso que enriquece la capacidad de elaborar duelos y sostener la confianza en los propios recursos.

Del mismo modo, cuando es el jugador quien se va, la actitud del entrenador puede acompañar o agravar la vivencia de pérdida. Un joven que se retira por sentirse desmotivado puede beneficiarse de un acompañamiento respetuoso que reconozca sus aportes y valore su trayecto. En cambio, un entrenador que lo ignora o descalifica —“si no querés estar, nadie te va a detener”— deja una herida simbólica que puede afectar la relación futura con el deporte.

Estas situaciones muestran que la despedida es un acto que trasciende lo meramente administrativo. Es, además, una experiencia subjetiva compleja que activa emociones ambivalentes: gratitud y enojo, alivio y tristeza, esperanza y miedo. Como señala Bowlby (1989), la capacidad de procesar separaciones de manera constructiva depende en gran medida de haber establecido previamente un vínculo seguro, basado en el respeto y la confianza. El cierre de una etapa deportiva constituye entonces un aprendizaje vital: la posibilidad de reconocer lo vivido, resignificarlo y proyectarse más allá de la pérdida.

En definitiva, el fin de la relación entrenador-jugador puede ser tanto un factor de sufrimiento como un catalizador de crecimiento personal. Si se acompaña con sensibilidad, apertura y reconocimiento, la despedida habilita el pasaje de un ciclo y la apertura de otro, reforzando en el deportista la experiencia de ser valioso más allá del contexto particular. En cambio, cuando se impone de manera brusca y sin elaboración simbólica, puede dejar marcas que perjudiquen la confianza y el deseo de seguir vinculándose con la práctica deportiva.

Como reflexión final, comprender la dimensión temporal y emocional del vínculo permite situar al entrenador no sólo como quien aporta las estrategias para el juego, sino como un referente que, incluso en su partida, deja huellas que pueden acompañar o entorpecer el recorrido del jugador. La calidad del cierre, igual de importante que la calidad del proceso, constituye una parte esencial de la experiencia formativa y merece ser pensada, cuidada y dignificada.

Conclusiones

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo ha permitido visibilizar la complejidad inherente a la relación entrenador-jugador en el contexto del básquetbol formativo, y su impacto en los procesos de construcción subjetiva, identitaria y motivacional de los jóvenes deportistas. Lejos de tratarse de un vínculo ligado a lo instrumental u orientado exclusivamente al rendimiento deportivo, esta relación constituye un entramado relacional cargado de significaciones, afectos, y lógicas de poder, que incide profundamente en el desarrollo psíquico y social del jugador.

Desde una mirada psico-social, se ha podido observar cómo el entrenador no sólo cumple funciones técnicas o pedagógicas, sino que también se erige como un agente de transmisión simbólica y un modelo identificatorio que encarna valores, normas y expectativas del universo deportivo, y muchas veces de la sociedad en general. Las prácticas cotidianas, los rituales compartidos, la forma de dar una indicación, de corregir un error o de acompañar una emoción, son instancias donde el sujeto se constituye en relación al otro, y donde se cristalizan o se desafían ciertas posiciones subjetivas.

El marco teórico ofrecido por autores como Deci y Ryan (1985, 2000) en relación con la motivación, Vallerand y Losier (1999), Foucault (1979) respecto a las dinámicas de poder, Castoriadis (1983) en torno a la construcción social del sujeto, o Bowlby (1989) y Bronfenbrenner (1979) en lo que respecta a los vínculos significativos y el entorno ecológico, permitió profundizar la comprensión del modo en que se configuran dichas experiencias y de qué manera éstas pueden fortalecer o vulnerar el bienestar subjetivo del jugador.

Asimismo, se ha puesto énfasis en los modos de circulación del reconocimiento dentro del grupo, el valor de la palabra del entrenador como mediadora de sentido, y las formas en que el lenguaje —tanto verbal como no verbal— estructura el campo de lo posible en términos de autoestima, deseo de superación, y sentimiento de pertenencia. Estos

procesos, si bien pueden resultar altamente potenciadores cuando se dan en un clima de respeto, contención y coherencia simbólica, también pueden derivar en tensiones, malestar o frustración cuando predominan prácticas autoritarias, despersonalizadas o excesivamente exigentes.

Por otro lado, también se ha destacado la importancia del entorno familiar y del entrenador como figura de articulación entre las expectativas externas y las necesidades subjetivas del jugador. En este sentido, se visibiliza la necesidad de una mirada integral por parte del cuerpo técnico, que contemple no solo la dimensión atlética del jugador, sino su historia, su entorno, su emocionalidad y sus tiempos de maduración.

Finalmente, se abordó la dimensión más vulnerable del proceso formativo, a partir de los quiebres en la continuidad de los vínculos (por ejemplo, cuando un jugador o un entrenador se marcha del equipo), lo cual supone un desafío tanto para el sujeto como para el colectivo. Estas situaciones, aunque a veces inevitables, requieren ser acompañadas con sensibilidad institucional, ya que pueden impactar profundamente en la experiencia subjetiva del jugador, especialmente si no son trabajadas simbólicamente.

En suma, el vínculo entrenador-jugador no puede ser comprendido únicamente desde una lógica funcional o de objetivos deportivos/institucionales. Es, por el contrario, una relación donde se juega la constitución del sí mismo, la inscripción social, y el reconocimiento como sujeto valioso dentro de una comunidad. Por lo tanto, su abordaje requiere una sensibilidad ética y formativa que ponga en el centro la dignidad del jugador y el valor transformador de la práctica deportiva.

Posibles líneas de investigación futura

A partir de lo desarrollado en este trabajo, emergen diversos ejes que podrían ser abordados en futuras investigaciones, tanto desde enfoques cualitativos como cuantitativos. Una primera línea posible consiste en estudiar en mayor profundidad las consecuencias subjetivas de los vínculos interrumpidos dentro de los equipos formativos, ya sea por el alejamiento del entrenador o del propio jugador, explorando cómo estos eventos afectan el sentido de pertenencia, la autoestima y el compromiso deportivo, y de qué modos son elaborados emocional y simbólicamente.

Una segunda dirección de indagación se orienta en incluir de manera urgente la voz de los jugadores de básquetbol formativo en Uruguay, con el objetivo de comprender cómo viven, sienten y significan el vínculo con sus entrenadores, en distintos niveles competitivos y contextos institucionales. Si bien existe literatura sobre estilos de liderazgo deportivo, son escasos los trabajos que recogen las experiencias subjetivas de los propios jugadores en el contexto uruguayo, especialmente desde una mirada que articule factores afectivos, identitarios y sociales.

Este tipo de investigación permitiría no sólo profundizar en las particularidades del liderazgo deportivo en nuestro país, sino también tensionar o enriquecer los modelos teóricos existentes, aportando desde la experiencia concreta y situada. Además, podría iluminar aspectos invisibilizados de la dinámica grupal, las lógicas de reconocimiento, o los modos en que el cuerpo técnico incide, consciente o inconscientemente, en la conformación del deseo, el rendimiento, o el abandono deportivo.

Finalmente, también resultaría fructífero indagar en la formación ética y emocional de los entrenadores en sus trayectos de formación profesional, interrogando cuánto lugar se les

otorga a los aspectos vinculares, afectivos y subjetivos en relación con su rol. Si bien el foco suele estar puesto en la técnica, la estrategia o la gestión de grupos, es igualmente necesario pensar al entrenador como un sujeto ético, cuyas decisiones —desde la asignación de minutos en cancha hasta un gesto, un reproche o una palabra de aliento— tienen consecuencias subjetivas en los jugadores.

La dimensión ética no se limita al cumplimiento de normas externas o reglamentarias, sino que implica la responsabilidad en el cuidado del otro, especialmente cuando se trabaja con adolescentes en momentos clave de construcción identitaria. Un entrenador ético no es aquel que nunca se equivoca, sino el que es consciente del poder de su lugar y de cómo su presencia puede habilitar o inhibir procesos personales en los jugadores. Esto incluye una actitud reflexiva sobre los propios modos de ejercer la autoridad, sobre el lugar del castigo, del mérito, del favoritismo, e incluso sobre la forma en que se transmite la frustración o la exigencia.

Desde la perspectiva del jugador, estas cuestiones no suelen pasar desapercibidas. Muchos jóvenes recuerdan a entrenadores que marcaron sus vidas no sólo por sus logros deportivos, sino por haberlos hecho sentir respetados, escuchados o tenidos en cuenta, incluso en los momentos más difíciles. Por eso, incorporar dispositivos de formación ética y supervisión emocional en la capacitación de entrenadores podría ser clave no sólo para prevenir prácticas lesivas —como humillaciones, indiferencia, o presiones desmedidas—, sino también para consolidar un modelo de liderazgo que integre lo técnico con lo humano, promoviendo climas de confianza, seguridad y crecimiento.

Reflexiones personales

Escribir este trabajo implicó también escribir una parte de mi propia historia. A lo largo del desarrollo de cada sección, se fue entretejiendo una mirada teórica con una vivencia concreta, encarnada, marcada por años en los que formé parte de un equipo, escuché a entrenadores, seguí indicaciones, viví derrotas, festejé triunfos y, sobre todo, fui creciendo como persona dentro y fuera de la cancha. El básquetbol no fue solo una actividad física o un pasatiempo: fue un espacio donde también se moldearon rasgos de mi identidad, donde se pusieron en juego valores, vínculos y maneras de estar en el mundo.

Este trabajo fue también una manera de resignificar aquellas experiencias. Al volver sobre ellas desde una perspectiva académica, con las herramientas de la psicología y de ciertos marcos teóricos, pude comprender con mayor profundidad muchos de los procesos que viví sin poder nombrarlos del todo en su momento. Comprendí, por ejemplo, cómo el modo en que un entrenador nos hablaba en los entrenamientos podía marcar no solo el rendimiento deportivo, sino también la seguridad con la que afrontábamos desafíos fuera del deporte. Comprendí cómo una crítica desmedida, un grito o una indiferencia podían impactar mucho más que una mala jugada. Y también vi con claridad el poder transformador que podía tener un gesto de confianza, una palabra de aliento o un abrazo tras una derrota.

Como jugador, fui testigo de vínculos sanos, formativos, comprometidos, pero también de vínculos hostiles, despersonalizantes o hasta excesivamente exigentes. Vi compañeros frustrarse, abandonar, sentirse incapaces o invisibles. Vi cómo la presión podía borrar el disfrute, cómo el deporte, que debería ser una fuente de bienestar, se volvía a veces una carga, una obligación o una fuente de angustia. Vi, también, a entrenadores poner el cuerpo y el alma, cuidar, guiar y acompañar desde un lugar profundamente humano.

Creo que uno de los grandes desafíos del deporte formativo es no perder de vista que estamos trabajando con personas que están en pleno proceso de construcción subjetiva, que

muchas veces depositan en el deporte un refugio, un sostén, una forma de ser parte de algo más grande. Por eso, la figura del entrenador es tan relevante: porque está ahí, en el día a día, moldeando con sus palabras, gestos y decisiones un entramado simbólico que trasciende lo táctico y lo físico.

Esta reflexión no es sólo una mirada hacia atrás, sino también hacia adelante. Como futuro psicólogo, me interesa trabajar en esos espacios donde lo deportivo y lo subjetivo se entrecruzan. Mi objetivo es poder acompañar procesos donde se priorice el bienestar integral de los jugadores, donde el deporte sea un lugar de encuentro, crecimiento y salud. Aspiro a que los entrenadores puedan sentirse también acompañados en su rol, y que la salud mental no sea un tema tabú ni un lujo, sino una parte esencial de la formación deportiva.

Escribir este ensayo fue el puente que permitió unir dos mundos que siempre estuvieron presentes en mí: el deporte y la psicología. Dos mundos que, lejos de ser opuestos, pueden enriquecerse mutuamente cuando se los piensa desde una perspectiva humana, crítica y comprometida.

Referencias Bibliográficas

- Bowlby, J. (1989). *Una base Segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Castejón Costa, J. L. (Coord.). (2016). *Psicología y educación: Presente y futuro*. ACIPE – Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Durán, M. & Castañeda, D. (2015). Relación entre liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento en dos empresas de servicios. *Acta colombiana de Psicología*, 18 (1), 135-147
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- García Ucha, F. (1999). *Psicología del deporte: Estrategias y técnicas aplicadas*. Stadium.
- GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit). (2015). *Manual de formación: El deporte como herramienta para el desarrollo*. GIZ.
- Hall, S., & du Gay, P. (Eds.). (2003). *Cuestiones de identidad cultural* (A. M. Daban, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1996)
- Hernandez, A. Canto, J. (s.f.). El liderazgo en los grupos deportivos. *Psicología del Deporte* (Vol. I) Fundamentos 2.
- Huéscar Hernández, E., López Mora, C., & Cervelló Gimeno, E. (2017). Relación de los estilos de liderazgo, cohesión grupal, potencia de equipo y rendimiento en jugadores

de fútbol no profesionales. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1.

<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.relc>

Ogilvie, B. C., & Tutko, T. A. (1966). *Problem athletes and how to handle them*. Pelham Books.

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.

Prada Rozo, M., Pérez Rodríguez, E., & Prado Sosa, O. (2016). *La actividad física y el deporte como herramienta para la formación en principios y valores sociales*.

Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>

Rozo, M., Abaunza De Gonzalez, M. (2010). Liderazgo transaccional y transformacional. *Avances en Enfermería*, 28(2), 62-72.

Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142–169.

<https://doi.org/10.1080/10413209908402956>