

Noción de cuerpo infantil que transita en niños 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva de Fútbol del municipio de San Pablo (Nariño) 2023

Autor

Cristian Fernando Sánchez Ruiz



Universidad
del Cauca

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación
Maestría en educación, estudios de cuerpo y la motricidad
2025

Noción de cuerpo infantil que transita en niños 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva de Fútbol del municipio de San Pablo (Nariño) 2023

Autor

Cristian Fernando Sánchez Ruiz

Proyecto de grado para optar por el título de magister en educación, estudios del cuerpo y la motricidad.



Universidad
del Cauca

Director

MG. Gerardo Hernán Jiménez López

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación
Maestría en educación, estudios de cuerpo y la motricidad

2025

1. Contenido

Contenido

1. PRESENTACIÓN.....	5
2. EL PROBLEMA.....	6
2.1. Área del problema.....	6
2.2. Planteamiento del problema.....	8
2.3. Formulación del problema.....	10
3. OBJETIVOS.....	10
3.1. Objetivo general.....	10
3.2. Objetivos Específicos.....	10
4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
5. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
5.1. Internacionales.....	12
5.1.1. Estrés percibido en niños deportistas: Análisis de grupos focales.....	12
5.1.2. Cómo como - cómo soy - cómo me veo. Un estudio con niños y niñas que juegan al fútbol	13
5.1.3. La actividad física y el desarrollo emocional: una propuesta a considerar en la práctica educativa.....	14
5.1.4. El cuidado emocional de niños y niñas en el deporte de iniciación.....	14
5.1.5. Una educación física «otra» pensada desde las infancias.....	15
5.2. Nacionales.....	16
5.2.1. Aportaciones del fútbol en la formación infantil y juvenil en una comunidad vulnerable..	16
5.2.2. El sentido de cuerpo y de movimiento que transita en los escolares de secundaria en el Huila	17
5.3. Locales.....	18
5.3.1. Tu amor me hace grande: sentidos del cuerpo sexuado en la escuela.....	18
6. AREA TEMATICA.....	19
6.1. Introducción.....	19
6.2. La construcción sociocultural del cuerpo infantil.....	19
6.3. El cuerpo como experiencia subjetiva y expresiva.....	20
6.4. El cuerpo en el deporte: entre formación y normalización.....	21
6.5. Cuerpo, emocionalidad y afectividad.....	22

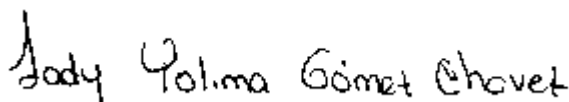
6.6.	El cuerpo en interacción: el otro como espejo y mediador.....	23
6.7.	Hacia una pedagogía del cuerpo desde la infancia.....	24
6.8.	Escuelas Deportivas.....	25
6.9.	Conclusión.....	26
7.	METODOLOGIA.....	27
7.1.	Método etnografía (Rosana Guber)	28
7.2.	Diseño metodológico.....	29
7.3.	Inserción al campo.....	30
7.4.	Descripción del campo	31
7.5.	Análisis de los datos de campo	31
7.6.	Descripción.....	31
7.7.	Análisis.....	32
7.8.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	32
7.8.1.	Entrevistas	32
7.8.2.	Diarios de campo	35
7.8.3.	Observación participante.....	36
7.9.	Técnicas De Análisis de Datos	37
7.9.1.	Triangulación	39
7.9.2.	Codificación	39
8.	Análisis de resultados.....	41
8.1.	Descripción de las categorías.....	42
8.1.1.	Categoría 1: Interacción con el otro (INT-O1).....	42
8.1.2.	Categoría 2: Emociones (EMO-E2).....	45
8.1.3.	Categoría 3: Expresión corporal (EXC-C3)	50
8.1.4.	Categoría 4: Autoimagen y confianza corporal (AIC-B4).....	53
8.1.5.	Categoría 5: Gestos y posturas (GEP-G5).....	55
8.1.6.	Conclusión análisis de resultados	58
9.	Discusión	61
10.	Conclusión	63
11.	RECOMENDACIONES.	65
12.	BIBLIOGRAFÍA.....	67

Nota de aceptación

El director y los jurados del presente trabajo titulado “Noción de cuerpo infantil que transita en niños 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva de Fútbol del municipio de San Pablo (Nariño) 2023”, elaborado por Cristian Fernando Sánchez Ruiz, una vez revisado y aprobado el presente documento al igual que la sustentación del mismo, autorizan al estudiante para dar inicio a los tramites académico y así obtener el titulo de magister en educación, estudios del cuerpo y la motricidad



Mg. Gerardo Hernán Jiménez López



Mg. Lady Yolima Gómez Chávez



Mg. Víctor Hugo Quilindo

Popayán 14 de noviembre del 2025

1. PRESENTACIÓN

Este estudio busca comprender cómo los niños de 5 a 10 años que practican fútbol construyen y expresan la noción de su cuerpo en los espacios de entrenamiento y competencia, dentro de una escuela deportiva del municipio de San Pablo (Nariño). Desde tempranas edades comienzan sus procesos de formación y desarrollo de sus capacidades perceptivo – motrices.

Cabe destacar que desde tempranas edades se les inculca el pensamiento competitivo en los deportistas, teniendo en cuenta que se realizan competencias intermunicipales y departamentales, con la finalidad de que los deportistas vayan formándose, pero también compitiendo.

Contexto del estudio

- San Pablo, Nariño, presenta una fuerte apuesta por la formación deportiva infantil.
- Los niños están expuestos a múltiples influencias: exigencias del entrenador, presión competitiva, entorno familiar, nuevas formas de ocio y sedentarismo.
- A través del fútbol, los niños expresan emociones, construyen vínculos y manifiestan su corporeidad.

2. EL PROBLEMA

2.1. Área del problema

El fútbol contribuye como estrategia deportivo-educativa al facilitar el desarrollo de actitudes para resolver problemas, fomentar valores, creatividad y compañerismo. Además, la práctica de fútbol, promueve estilos de vida saludable, mejora las habilidades motrices y cognitivas y también es un proceso de aprendizaje que permite a los alumnos adquirir cualidades como la disciplina, tolerancia, respeto, generar lazos de amistad y compañerismo. Todos estos valores, favorecerían una mayor inclusión social, participación comunitaria y disminuir las problemáticas sociales que se presentan en las comunidades, Martínez, Moreno. (2021) donde uno de los problemas que acecha a la población infantil son las nuevas formas de ocio, que en la actualidad son mucho más sedentarias que las del pasado, con el riesgo que ello produce en estas edades, las familias y la poca importancia que se da desde los centros escolares al descanso, hábitos saludables y AF, hace que últimos estudios adviertan de los riesgos que ocasiona, como por

ejemplo la investigación de Soler y Castañeda (2017) que explican las complicaciones de salud infantil asociados al sedentarismo, señalando como principal problema la obesidad, y confirmando que la práctica de AF beneficia la salud y contribuye a contrarrestar el sedentarismo. Vallines, Gonzáles de mesa., (2020) siendo así que, en las sesiones de entrenamiento, se respira y vivencia un sentido de cuerpo que se orienta hacia la búsqueda específica e intensa del desarrollo de capacidades físicas como la fuerza, la resistencia, la velocidad y la coordinación, así como la eficacia y la eficiencia de habilidades y gestos deportivos, configurando un sentido de cuerpo. El proceso formativo debe interesarse verdaderamente en el ser humano, de tal manera que le permita concebirlo como un sujeto complejo y no fraccionado, para que se convierta el entrenamiento deportivo en un proceso que no solo busque deportistas competitivos, sino también deportistas felices, libres, críticos, emancipados y protagonistas de su propia realidad, deportistas que se relacionen a partir de movimientos multidimensionales que nacen en lo más profundo del ser y estarán encarnados en la conciencia y vivencia de su corporeidad. Bahamón Cerquera. (2011), donde permite que el deportista determine la posición de su cuerpo (o parte de su cuerpo) en el espacio, y realizar ajustes en él durante el ejercicio, lo que puede promover la relación con los compañeros (Muñoz, Pinto y Galindo, 2017). En este sentido, Mézerville (1993) indica que en el proceso de desarrollo motriz se observan dos fuentes principales: interna, la capacidad de una persona para enfrentar el entorno y externa, el respeto de los demás por el individuo. Posso Pacheco; Ortiz-Bravo; Et al. (2022) pero también podemos ver las expresiones de los sentimientos de los niños y niñas que han aprendido a partir de la información que les ofrece un entorno inmediato, desde las experiencias o vivencias con sus amigos, amigas, familia, maestros y medios de comunicación. Pinzón Romero, (2014). donde son los múltiples escenarios que en ella se presentan en ellos, lo corporal ocupa un papel crucial para cobrar sentido y El cuerpo que manifiesta emociones innatas, naturales, estados de ánimo, habilidades y destrezas en el ejercicio de la acción; y representativo, se ajusta a un código cultural con el que interpretar gestos y situaciones. Acuña Delgado (2018) las cuales pueden afectar en el ambiente de competencia, donde también se identificaron diez factores que los niños perciben como estresantes dentro de su práctica deportiva: emociones negativas, preocupación por el rendimiento, miedo a la exposición, preocupación por los competidores, relación con los rivales, trabajo en equipo, percepción de injusticia de los árbitros, eventualidades de la competencia, exigencias de la familia y exigencias de los entrenadores. Moreno Gómez, Silva y González

Alcántara (2021) pero también los factores que los niños perciben como estresantes en su práctica deportiva se dividen en dos grandes contextos: el entrenamiento y la competencia. Las principales fuentes de estrés reportadas fueron: situaciones personales, familia, entrenadores, pares y situaciones externas en cada uno de los contextos antes mencionados, y algunas categorías fueron identificadas como más relevantes dependiendo del ambiente. En el entrenamiento, el factor que más estrés parece producir en los niños son los entrenadores, particularmente en lo que se refiere a las exigencias y a lo que perciben como favoritismo; mientras que, en la competencia, los niños perciben las situaciones personales como las emociones negativas, la preocupación por el rendimiento y las eventualidades de la competencia, como importantes fuentes de estrés. Moreno Gómez, Silva, Et al. (2021)

Los procesos de formación de los niños en una escuela de formación deportiva están inmersos a múltiples factores que afectan el desarrollo de los niños en el deporte seleccionado, tenemos que los niños en las competencias deportivas pueden presentar múltiples aspectos que pueden afectar el rendimiento deportivo y uno de ellos es el estrés que es muy común en los deportistas porque es su entorno (familia, amigos, entrenador, estudio, competencia, sesiones de entrenamiento, entre otros) que pueden afectar, pero también tenemos otro factor con lo es lo social y es donde aspectos como la forma de como ocupan el tiempo libre y la vulnerabilidad de la población juegan un papel importante ya que la primera puede afectar la salud y la importancia que le otorguen al deporte y la segunda es la situación económica que puede alejarlos de las prácticas deportivas.

2.2. Planteamiento del problema

El cuerpo infantil ha sido históricamente interpretado desde perspectivas adultocéntricas, biomédicas y funcionalistas, que lo han concebido como un ente en desarrollo, incompleto o susceptible de ser formado y controlado. En este marco, la infancia se constituye como un campo de intervención normativa, donde el cuerpo del niño es objeto de observación, regulación y corrección por parte de instituciones como la escuela, la familia y el deporte. Esta mirada tradicional tiende a invisibilizar la dimensión subjetiva, emocional, afectiva y expresiva del cuerpo infantil, así como su capacidad de significarse a sí mismo desde experiencias encarnadas.

En el contexto de la escuela de formación deportiva de fútbol del municipio de San Pablo (Nariño), esta problemática adquiere una relevancia particular. En un territorio atravesado por

dinámicas socioculturales diversas, tensiones rurales y prácticas deportivas heredadas de modelos hegemónicos, el cuerpo de los niños de 5 a 10 años transita cotidianamente entre lo lúdico, lo competitivo, lo afectivo y lo normativo. Sin embargo, las prácticas de formación deportiva frecuentemente priorizan el rendimiento, la disciplina y la eficiencia motriz, dejando en segundo plano las experiencias emocionales, las diferencias corporales y la expresión subjetiva de los niños.

La formación deportiva en estos escenarios se enmarca en lógicas técnicas y metodológicas que responden a ideales de productividad y éxito, frecuentemente orientados por estándares del fútbol profesional. Estas lógicas, aunque útiles en contextos de alto rendimiento, pueden resultar limitantes en procesos formativos infantiles, donde el cuerpo aún está en proceso de construcción identitaria, emocional y motriz. Al enfatizar la corrección técnica, la repetición de movimientos o la competitividad, se puede invisibilizar la forma en que cada niño vive su cuerpo, siente su presencia en el grupo y responde emocionalmente al juego.

La noción de cuerpo que emerge en estos espacios no es única ni homogénea. Se construye en el juego, en la interacción con los pares, en el gesto técnico, en la palabra del entrenador, en el elogio o en la corrección. Esta noción se configura como un entramado de saberes, emociones, deseos, tensiones y silencios que atraviesan la experiencia corporal del niño. Desde esta perspectiva, comprender cómo los niños significan su cuerpo en el ámbito del fútbol no puede reducirse a categorías clínicas o conductuales, sino que requiere un enfoque que reconozca la corporeidad como experiencia vivida, como construcción sociocultural y como expresión subjetiva situada.

Además, la construcción de la noción de cuerpo se ve afectada por variables como el género, la condición socioeconómica, la geografía rural y la visión del adulto sobre lo que significa “hacer bien” el deporte. Las escuelas deportivas rurales, como las de San Pablo (Nariño), funcionan muchas veces con recursos limitados, con referentes técnicos formados en la práctica empírica, y con una fuerte influencia del entorno social. En estos contextos, los niños no solo aprenden a jugar fútbol: aprenden también a entender su cuerpo en función de su aceptación o rechazo, su rendimiento, su obediencia o su creatividad.

Asimismo, el cuerpo del niño en el deporte es modelado por múltiples discursos: el del entrenamiento, el del éxito, el de la masculinidad, el del control emocional, entre otros. Estas

narrativas —que muchas veces operan de forma implícita— inciden en la forma en que los niños se relacionan con su propio cuerpo, con sus emociones, con los otros y con las reglas del juego. Frente a ello, se hace necesario interrogar críticamente los sentidos que se construyen en torno al cuerpo infantil, las prácticas pedagógicas que los sostienen y las posibilidades que tienen los niños para significarse desde su propia experiencia.

Esta problemática adquiere mayor densidad cuando se sitúa en la infancia temprana, un momento en el que el cuerpo no es solo un medio de acción, sino un lenguaje primario de afectos, comunicación y autoafirmación. De allí que sea urgente abrir espacios para escuchar al cuerpo del niño: no al cuerpo que se observa desde fuera, sino al cuerpo que se expresa, que siente, que se alegra, que se resiste o que se esconde. Solo así es posible construir una pedagogía del cuerpo que no forme cuerpos dóciles, sino sujetos encarnados.

Finalmente, en contextos deportivos donde los niños experimentan tanto logros como frustraciones, donde compiten, aprenden, juegan, se comparan y se vinculan, se vuelve imprescindible comprender cómo estas experiencias configuran su noción de cuerpo. Esta comprensión no solo permite enriquecer los procesos pedagógicos, sino también aportar a la construcción de prácticas deportivas más justas, sensibles y humanas.

2.3. Formulación del problema

¿Cómo se configura la noción de cuerpo infantil en niños de 5 a 10 años que participan en la escuela de formación deportiva de fútbol del municipio de San Pablo (Nariño), y qué sentidos subjetivos, emocionales y relacionales se expresan a través de sus experiencias corporales en este contexto?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Comprender la Noción de cuerpo infantil que transita en niños 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva de futbol del municipio de san pablo (Nariño)

3.2. Objetivos Específicos

1. Identificar la naturaleza de las manifestaciones del cuerpo en las sesiones entrenamientos que presentan los niños de la escuela de formación deportiva de Futbol San Pablo Nariño.

2. Identificar los atributos (coherencia y pertinencia) de las sesiones de entrenamiento y su relación con el cuerpo de los niños de la escuela de formación deportiva de Fútbol San Pablo Nariño

3. Describir las relaciones entre las naturalezas de las manifestaciones del cuerpo y los atributos de las sesiones de entrenamientos en niños de la escuela de Fútbol del municipio de San Pablo Nariño.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este proyecto se caracterizan la Noción de cuerpo infantil que transita en niños 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva de Fútbol del municipio de San Pablo (Nariño) 2023 con el fin de conocer cuáles son las nociones de cuerpo que transitan en los niños. Como investigador me motivo a trabajar sobre este tema porque es de gran importancia conocer como expresan los sentidos de cuerpo los niños en el deporte y en este caso como lo hacen desde el Fútbol, en proyección a la competencia deportiva, en el ámbito local, regional y nacional, partiendo desde las secciones de entrenamiento y la competencia deportiva.

Es novedoso porque en la región no se han realizado trabajos relacionados con las concepciones que los niños tienen sobre su cuerpo Además que a nivel nacional, regional y local son muy pocos los estudios que se han realizado sobre el tema y es de gran importancia hacer un seguimiento a los niños en cuanto a la concepción de cuerpo que en ellos se presentan

Pertinente porque se va a dar a conocer cuáles son las concepciones de cuerpo que los niños presentan en las secciones de entrenamiento, ya sea a nivel local, regional o nacional, además de que es oportuno es que se hagan estos procesos de intervención en esta población.

Es Importante porque la investigación permitirá conocer como los niños que practican el deporte de Fútbol, desarrollan esas concepciones de cuerpo que tienen cada uno, partiendo desde las secciones de entrenamiento y las competencias deportivas.

Es relevante porque los seguimientos que se han hecho a los niños en cuanto a las concepciones de cuerpo que presentan en el deporte son pocos, con esto se quiere dar a conocer que el desarrollo de los niños en el deporte y como lo asimilan en su progreso de formación es muy importante y en este caso como toman todos los aportes que las experiencias de las secciones de

entrenamiento y las competencias deportivas les brindan para formar esos sentidos que de cuerpo competencia.

Los aportes se ubican desde lo práctico, ya que, desde las prácticas, secciones de entrenamiento y en las competencias deportivas, se logra evidenciar la Noción de cuerpo infantil competitivo que transita en (niños) (5 a 10 años) de la escuela de Fútbol del municipio de San Pablo (Nariño)

5. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para desarrollar el proyecto que lleva como título: Noción de cuerpo infantil que transita en niños 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva de Fútbol del municipio de San Pablo (Nariño) 2023 se acudió a la base de datos tales como: EBSCO y se utilizaron la combinación de palabras tales como: sentidos, cuerpo, niños: se arrojaron 14.068 resultados; sentidos, cuerpo, niños, deporte: se arrojaron 2.224 resultados; cuerpo, niños, deporte: se arrojaron 2.882 resultados. Con base en los resultados se realizó una selección sistemática para este proyecto y se identificaron tales tendencias como se describen a continuación.

5.1. Internacionales

5.1.1. Estrés percibido en niños deportistas: Análisis de grupos focales.

Autores: Claudia Arlen Moreno Gómez, Cecilia Silva, Karla Edith González Alcántara

Nivel formativo: Maestría

Con el objetivo de conocer los factores que los niños perciben como estresantes dentro de la práctica deportiva, se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo y de diseño fenomenológico, en la cual se realizaron cuatro grupos focales en los que participaron un total de 41 niños deportistas de entre seis y doce años pertenecientes a las disciplinas de gimnasia artística, natación clavados o fútbol. Las entrevistas permitieron identificar factores que los niños perciben como estresantes en su práctica deportiva, que, según lo reportado por ellos, se dividen en dos contextos: el entrenamiento y la competencia. En el entrenamiento, los factores que más mencionaron fueron las exigencias y el favoritismo por algunos niños del grupo por parte del entrenador, así como experimentar emociones negativas, entre ellas la falta de tiempo para realizar otras actividades y el cansancio físico. En el contexto de la competencia, reportaron

experimentar emociones negativas y preocupación como los factores que más les generan estrés. Los hallazgos permiten corroborar que los niños deportistas perciben distintas situaciones de estrés asociadas con la práctica de su disciplina, por lo que es importante incluir en los programas deportivos, el entrenamiento en estrategias de afrontamiento. Es probable que, si los niños aprenden a afrontar el estrés de manera adecuada, no solo tendrán una mejor salud física y emocional, sino también más éxito en su disciplina y disminuirán las tasas de abandono. Moreno Gómez, C. A., Silva, C., & González Alcántara, K. E. (2021)

5.1.2. Cómo como - cómo soy - cómo me veo. Un estudio con niños y niñas que juegan al fútbol

Autores: Adriano Fernández Vallines y Carmen González de Mesa

Nivel formativo: Maestría

Un alto porcentaje de los niños en etapa primaria de la educación española realizan como actividad extraescolar la práctica de uno o varios deportes para aumentar las horas semanales de actividad física. Esto unido a los hábitos alimentarios nos dan una imagen clara de cómo está cambiando la sociedad española en lo referente a salud infantil. El principal objetivo de este estudio es relacionar el Autoconcepto, los Hábitos Alimentarios, la Imagen Corporal y las horas semanales que dedican a realizar Actividad Física en niños y niñas que ya realizan fútbol como actividad extraescolar. Los participantes de este estudio han sido 124 escolares entre 8 a 13 años del Principado de Asturias. Se aplicaron los instrumentos Escala de autoconcepto físico para jóvenes (C-PSQ), una parte de Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ), Test de Evaluación de Preferencias, Intenciones de Conducta y Consumos Alimentarios (TEPICA) y Siluetas de Collins. Se han realizado estadísticos Descriptivos, Pruebas t de Student para muestras relacionadas e independientes. Los resultados mostraron que quién tiene conocimientos adecuados sobre hábitos alimentarios se correlaciona positivamente con el nivel de autoconcepto, que las horas de práctica deportiva se correlacionan positivamente con la competencia percibida y la autoconfianza, y que, aunque manifiestan estar satisfechos con las diferentes partes del cuerpo, les gustaría estar más delgados que como se ven a sí mismos. Fernández Vallines, A., & González de Mesa, C. (2020).

5.1.3. La actividad física y el desarrollo emocional: una propuesta a considerar en la práctica educativa.

Autores: Kelly Deysi Hernández Mite, Martha Raquel Morán Franco y Brenda Angélica Bucheli Bermúdez

Nivel formativo: Maestría

Hoy en día la educación emocional es un tema de completa actualidad como podemos observar a diario en revistas, programas de televisión y demás medios informativos. Sin embargo, falta aún por concretar cómo puede incluirse efectivamente este tema en nuestras escuelas. En relación con esto surge el siguiente trabajo, que pretende mediante el análisis de las teorías emocionales anteriores y el estudio de las competencias emocionales básicas, el desarrollo de una propuesta didáctica a través de la actividad física, relacionando los objetivos y contenidos propios de esta área con los contenidos emocionales necesarios para alcanzar el desarrollo íntegro de la personalidad y la mejora de la calidad de nuestras relaciones sociales.

El objetivo de la educación es potenciar el desarrollo integral de la persona, integrando no sólo el desarrollo de la mente y las habilidades cognitivas, sino también el desarrollo de nuestra faceta más emocional, el gran aspecto de nuestra personalidad olvidado por nuestra sociedad y muchas veces por nuestro sistema educativo.

Actualmente en el mundo y, en América Latina, de manera particular se atraviesa una crisis económica y de valores, que se aprecia cotidianamente en los medios de comunicación, ante la cual la educación y los agentes encargados de promover el cambio no podemos permanecer indiferentes. Hernández Mite, K. D., Morán Franco, M. R., & Bucheli Bermúdez, B. A. (2018).

5.1.4. El cuidado emocional de niños y niñas en el deporte de iniciación

Autores: Vanina Mariela Aguiriano.

Nivel formativo: Maestría

El presente trabajo exploro acerca del abordaje y del cuidado de la salud mental dentro del deporte infantil. Se pretende conocer si los entrenadores que se encuentran realizando tareas

formativas en clubes barriales con niños y niñas incorporan - o no- en sus entrenamientos el trabajo de fortalecer habilidades psicológicas y emocionales de los niños.

Metodología: Se analizan los datos surgidos de (N=34), encuestas realizadas por modalidad online, aleatoria, de participación voluntaria. Discusión: El análisis de los datos obtenidos permite identificar divergencias entre los entrenadores sobre el espacio que le otorgan al entrenamiento mental en el deporte infantil.

Se identifica la variable del tiempo como un factor que impacta negativamente a que estos aspectos sean trabajados, así como también el desconocimiento por parte de algunos de los formadores. Conclusiones: Continúa siendo necesario visibilizar la importancia del trabajo de la emocionalidad en los niños y niñas deportistas desde las etapas de iniciación en el deporte, resaltar los aspectos positivos, el beneficio que ofrece no sólo en el ámbito deportivo sino en el fortalecimiento a nivel personal. Asimismo, resulta necesario profundizar la capacitación, realizar psicoeducación de los entrenadores y/o aquellos adultos, que realicen tareas formativas del deporte infantil. Aguiriano, V. M. (2023).

5.1.5. Una educación física «otra» pensada desde las infancias.

Autores: Rodrigo Gamboa Jiménez, Gladys Jiménez Alvarado y Constanza Fernández Fuentes

Nivel formativo: Maestría

Hoy día, a nuestro parecer, tanto desde la sociedad en general como desde las propuestas pedagógicas en torno a lo corporal y su expresión motriz en la infancia, no se atiende la multidimensionalidad y las necesidades de niños y niñas que habitan las instituciones educativas. ¿Dónde estamos? ¿hacia dónde vamos? y ¿hacia dónde queremos ir en Educación Física? son preguntas que nos interpelan a reflexionar sobre el sentido, significado y contribución de la disciplina a la sociedad, motivándonos a proponer una Educación Física otra, pensada desde las infancias como contrapropuesta a las lógicas de individualización, rendimiento y competitividad presentes en el sistema educativo tan propias de las sociedades de mercado. En este marco, en una primera parte planteamos tensiones presentes en el sistema educativo actual que perpetúan propuestas más próximas a la corriente físico-deportiva de la Educación Física, y no así a aproximaciones relacionadas con la motricidad infantil, que significa la expresión de la

globalidad, autovalencia y sello particular del ser y estar en el mundo de cada niño y niña. En segundo lugar, planteamos los fundamentos de esta Educación Física otra pensados desde las infancias, referidos a los significados de lo corporal y la motricidad en el desarrollo de niños y niñas. Significados que dignifican sus experiencias lúdico- exploratorias, sus posibilidades de ser con ellos y ellas, de ser con los otros y otras, y de ser unos y unas con y en la naturaleza. El estudio utiliza un enfoque cualitativo con carácter exploratorio y descriptivo. Se emplearon entrevistas semiestructuradas y grupos focales para recopilar información de profesores y estudiantes de educación física. El análisis se realizó mediante técnicas de codificación temática para identificar patrones y significados relacionados con las prácticas educativas alternativas en educación física. La población objeto de estudio estuvo constituida por docentes de educación física y estudiantes de educación básica en centros educativos de la región de Valparaíso, Chile. La selección fue intencional para captar diversas experiencias y perspectivas sobre la educación física desde un enfoque centrado en la infancia. Se concluye, más allá de un recetario homogéneo, invitando a educadores y educadoras a recrear, junto a los niños y niñas, itinerarios de realización vital que permitan el desarrollo de la capacidad de ser, convivir, poder y saber hacer. Gamboa Jiménez, R., Jiménez Alvarado, G., & Fernández Fuentes, C. (2022).

5.2. Nacionales

5.2.1. Aportaciones del fútbol en la formación infantil y juvenil en una comunidad vulnerable

Autores: Héctor Rivas-Martínez y Jorge Bailey-Moreno.

Nivel formativo: Maestría

Esta investigación tuvo como propósito conocer la manera en la que la práctica del fútbol contribuye en la educación de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la Escuela Juego Limpio, Fútbol, Paz y Convivencia. Esta escuela se localiza en el municipio de Garzón -Huila, en Colombia. La población carece de condiciones económicas óptimas para tener una vivienda digna, lugares de sano esparcimiento, y se encuentra expuesta a diversos riesgos psicosociales. En el estudio participaron diez alumnos de ocho a 15 años, de los grados pony, preinfantil e infantil, cinco madres de alumnos y cinco docentes. Desde un enfoque cualitativo se recolectaron datos mediante observación participante y entrevistas. La aplicación de estas técnicas permitió

obtener información de las percepciones y vivencias de los participantes, las cuales fueron analizadas y organizadas en dos categorías: fortalecimiento del crecimiento personal y académico, y transformación del proyecto de vida. Los resultados indican que el fútbol ayuda a la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, potencializa cualidades y destrezas, fomenta cambios en los comportamientos, mejora las relaciones interpersonales, genera espacios de esparcimiento y diversión acompañados de procesos académicos que estimulan el interés de ir transformando sus ambientes a través de la creación de proyectos de vida. Rivas-Martínez, H., & Bailey-Moreno, J. (2021).

5.2.2. El sentido de cuerpo y de movimiento que transita en los escolares de secundaria en el Huila

Autores: Pablo Emilio Bahamón Cerquera

Nivel formativo: Maestría

El presente artículo es producto de la investigación Sentido de cuerpo y movimiento en la clase de Educación Física y el deporte escolar en los estudiantes de las instituciones educativas de secundaria del departamento del Huila, La investigación adoptó un enfoque cualitativo basado en la complementariedad, permitiendo una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los actores involucrados. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones participativas para recopilar datos, los cuales fueron analizados mediante codificación temática para identificar patrones y significados relacionados con las prácticas educativas y las concepciones del cuerpo y el movimiento. El estudio se centró en estudiantes de secundaria de instituciones educativas del departamento del Huila, Colombia. También participaron docentes de educación física y entrenadores deportivos, proporcionando una visión amplia de las dinámicas pedagógicas y las concepciones corporales en el contexto escolar. En esa inmersión, se encontraron voces que rechazan elementos perpetuados en la realidad actual de la Educación Física y el deporte escolar. Esas voces también reclaman por una resignificación del cuerpo, del movimiento y la pedagogía, de tal manera que les permita estar más cerca de su compleja realidad humana. El estudio concluye que las prácticas de educación física en el Huila están influenciadas por concepciones tradicionales que ven el cuerpo como una máquina orientada al rendimiento y la eficiencia. Sin embargo, emergen voces que abogan por una

resignificación del cuerpo y el movimiento, proponiendo enfoques pedagógicos que valoren la integralidad del ser humano, incluyendo aspectos emocionales, sociales y culturales. Se destaca la importancia de fomentar relaciones pedagógicas basadas en el diálogo, la participación y el respeto, así como de incorporar actividades que promuevan la expresión, la creatividad y la reflexión crítica en las clases de educación física. Bahamón Cerquera, P. (2011)

5.3. Locales

5.3.1. Tu amor me hace grande: sentidos del cuerpo sexuado en la escuela.

Autores: Claudia Constanza Pinzón Romero, Luis Guillermo Jaramillo Echeverri y Juan Carlos Aguirre García.

Nivel formativo: Maestría

Este artículo es resultado del informe de investigación del proyecto: “Los sentidos del cuerpo sexuado de niños y niñas entre 9 y 13 años de edad”, realizado bajo el enfoque fenomenológico del análisis reflexivo que propone Lester Embree (2003). La investigación adoptó un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica, buscando comprender las experiencias vividas de los niños y niñas en relación con su cuerpo sexuado en el contexto escolar. Se emplearon técnicas como entrevistas semiestructuradas, talleres educativos (incluyendo una "Fiesta de valores" y collages de palabras clave) y observaciones participativas. El análisis se realizó en tres fases: reducción natural, eidética y trascendental, permitiendo una profundización progresiva en los significados atribuidos por los participantes a sus experiencias corporales y sexuales. El estudio se llevó a cabo en dos escuelas públicas del municipio de Santander de Quilichao, Cauca, Colombia: El Tajo y Nariño Unido. Participaron niños y niñas de entre 9 y 13 años, pertenecientes a comunidades diversas, incluyendo afrodescendientes, indígenas y mestizas. La selección de los participantes se basó en su disposición para compartir experiencias y reflexiones sobre su cuerpo y sexualidad en el entorno escolar. El estudio revela que los niños y niñas construyen significados sobre su cuerpo y sexualidad a través de experiencias cotidianas en la escuela, como el "vacilón", el noviazgo y la amistad. Estas experiencias son fundamentales en la formación de su identidad y en la comprensión de su cuerpo sexuado. La investigación destaca la importancia de que la escuela reconozca y valore estas vivencias, promoviendo una educación sexual que trascienda la mera transmisión de información y que se enfoque en el

acompañamiento y la reflexión crítica sobre la sexualidad como parte integral del desarrollo humano. Pinzón Romero, C. C., Aguirre García, J. C., Jaramillo Echeverri, L. G., & Dávila Córdoba, E. E. (2014).

6. AREA TEMATICA

6.1. Introducción

La presente investigación parte del reconocimiento del cuerpo infantil no como un dato biológico neutro, sino como una construcción social, histórica, emocional y pedagógica. A través de una mirada interdisciplinaria, se propone comprender cómo se configura la noción de cuerpo en niños de 5 a 10 años que participan en una escuela de formación deportiva, en un contexto rural específico como el del municipio de San Pablo (Nariño). La propuesta teórica que sustenta este estudio dialoga con los planteamientos de Michel Foucault, Erica Burman, y otros pensadores contemporáneos que han problematizado la infancia, la corporalidad y las prácticas institucionales que modelan a los sujetos desde temprana edad.

Este marco se organiza en siete categorías que permiten abordar la noción de cuerpo infantil desde distintas dimensiones: la construcción sociocultural del cuerpo; la experiencia subjetiva y expresiva; las tensiones entre formación y normalización en el deporte; la relación entre cuerpo, afectividad y emocionalidad; la dimensión relacional de la corporeidad; la necesidad de una pedagogía crítica del cuerpo; y finalmente, el análisis de las escuelas deportivas como escenarios de producción de subjetividades.

Cada apartado busca desmontar la idea de un cuerpo natural o universal, para situarlo como territorio de disputa simbólica, de control institucional, pero también de expresión subjetiva, deseo y resistencia. Al explorar estas categorías, se pretende construir una comprensión compleja y situada del cuerpo infantil en el ámbito del deporte, que permita problematizar las prácticas formativas actuales y proponer caminos más humanizantes, inclusivos y sensibles a la diversidad de corporalidades.

6.2. La construcción sociocultural del cuerpo infantil

El cuerpo infantil no es una entidad biológica neutral, sino una construcción social e histórica, producida por discursos, prácticas y relaciones de poder. En esta perspectiva, Michel Foucault

(1975) propone que el cuerpo ha sido históricamente objeto de disciplinamiento por parte de instituciones como la escuela, el hospital y el ejército, las cuales buscan modelar sujetos dóciles y útiles. Cuando se trata de la infancia, esta normatividad se intensifica, pues el niño es percibido como un cuerpo “en formación”, que debe ser guiado, corregido y optimizado.

Foucault (1975) plantea que el poder opera no solo desde lo represivo, sino desde lo productivo: produce saberes, verdades y subjetividades. Así, los discursos pedagógicos y médicos no solo describen al cuerpo infantil, sino que lo constituyen. El niño se convierte en objeto de evaluación, seguimiento y entrenamiento constante, donde cada gesto o comportamiento es objeto de interpretación y control.

Erica Burman (2008), desde una crítica feminista y postestructuralista de la psicología del desarrollo, sostiene que la categoría “infancia” está atravesada por lógicas adultocéntricas que proyectan expectativas homogéneas de crecimiento y maduración. Estas expectativas construyen un “deber ser” del niño y de su cuerpo, silenciando las diferencias culturales, sociales y afectivas. En contextos deportivos, esto se manifiesta en el énfasis en el rendimiento, la disciplina y el control del movimiento, que puede invisibilizar la expresión subjetiva de los niños.

Así, la formación deportiva infantil no puede entenderse solo como un espacio de desarrollo físico, sino como una tecnología de poder que actúa sobre los cuerpos para ordenarlos, optimizarlos y clasificarlos. Esta mirada crítica invita a pensar cómo se construyen las normas corporales en la infancia y cómo estas afectan la forma en que los niños viven, sienten y expresan su corporeidad en espacios como el fútbol.

6.3. El cuerpo como experiencia subjetiva y expresiva

Desde una mirada fenomenológica y crítica, el cuerpo no es solo una estructura física o un objeto biológico, sino la base de la experiencia del mundo y de la constitución del sujeto. Como señala Merleau-Ponty (1945), el cuerpo es el sujeto encarnado: no se tiene un cuerpo, se es cuerpo. Esta afirmación tiene profundas implicaciones para la infancia, pues implica que el niño conoce, siente y se relaciona desde su corporeidad, antes incluso de poder nombrar o racionalizar esas experiencias.

La subjetividad infantil, entonces, no se forma al margen del cuerpo, sino a través de él. Los gestos, los movimientos espontáneos, el juego libre y la exploración sensorial son formas de expresión y de autoafirmación del niño. A través del cuerpo, el niño se sitúa en el mundo, se comunica con los otros y da sentido a lo que vive.

Erica Burman (2008) cuestiona cómo los discursos del desarrollo infantil tienden a reducir la expresión corporal a etapas normativas, lo que limita la posibilidad de reconocer formas diversas de subjetividad. En los contextos deportivos, este reduccionismo se refuerza cuando se priorizan modelos de entrenamiento que anulan la singularidad del gesto, y que orientan el movimiento hacia fines externos como el rendimiento, la eficiencia o la técnica “correcta”.

Sin embargo, el fútbol infantil puede también convertirse en un escenario de expresión subjetiva, si se reconoce que cada niño juega desde una corporalidad habitada emocional y afectivamente. Esto implica ver al cuerpo no solo como ejecutor de acciones, sino como portador de sentido. Cada pase, cada caída, cada gesto corporal puede ser leído como manifestación de emociones, deseos, miedos o placeres.

Promover una pedagogía del movimiento que escuche estas expresiones exige desplazar la mirada desde el cuerpo objeto hacia el cuerpo vivido. Como señala Le Boulch (1991), educar el cuerpo no es formar autómatas, sino acompañar procesos donde el niño se descubra a sí mismo en y a través del movimiento.

6.4. El cuerpo en el deporte: entre formación y normalización

El deporte infantil, y en especial el fútbol, puede ser analizado como un dispositivo de normalización del cuerpo, en la medida en que organiza, clasifica y jerarquiza formas de moverse, de comportarse y de competir. Desde la perspectiva foucaultiana, los entrenamientos, reglamentos y rutinas deportivas funcionan como “microfísicas del poder” (Foucault, 1975), que disciplinan el cuerpo mediante la repetición, la vigilancia y la evaluación constante del desempeño.

En el caso de los niños entre 5 y 10 años, este proceso es particularmente sensible, ya que ocurre en una etapa donde la identidad corporal aún se está configurando. Las prácticas deportivas

pueden fomentar la interiorización de ideales de competencia, éxito y fuerza física, que se convierten en normas hegemónicas de lo que significa “ser buen deportista” o incluso “ser buen niño”. Los cuerpos que no encajan en estas expectativas –por género, contextura, coordinación o emocionalidad– corren el riesgo de ser marginalizados.

Erica Burman (2008) subraya que los contextos educativos, incluido el deporte, no son espacios neutros, sino atravesados por jerarquías de género, clase y cultura. Por ejemplo, los modelos deportivos que priorizan el control emocional y la agresividad funcional pueden deslegitimar formas de expresión afectiva más abiertas o sensibles, reforzando estereotipos masculinizados del cuerpo en acción.

A su vez, el discurso del “rendimiento” tiende a cosificar al cuerpo infantil, reduciéndolo a una máquina de ejecución técnica. Este proceso de des-subjetivación ignora la dimensión emocional, expresiva y lúdica que caracteriza la motricidad infantil. En contraposición, una pedagogía crítica del deporte debe reconocer la pluralidad de corporalidades, así como el derecho de los niños a explorar su cuerpo desde el deseo, el juego y la experiencia compartida, sin quedar atrapados en lógicas de productividad.

6.5. Cuerpo, emocionalidad y afectividad

El cuerpo infantil no solo se mueve: también siente, reacciona, vibra. La emocionalidad es inseparable de la experiencia corporal, especialmente en la infancia, donde las palabras aún no alcanzan a nombrar todo lo que se experimenta. Antonio Damasio (1999) demuestra que las emociones no son estados periféricos, sino procesos corporales que influyen directamente en la cognición, la memoria y la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, el cuerpo no es un recipiente pasivo de emociones, sino su escenario fundamental. El miedo, la frustración, el entusiasmo o la alegría no “aparecen” simplemente, sino que se encarnan: se manifiestan en la respiración, en el tono muscular, en los movimientos, en la mirada. En la práctica deportiva, estos afectos son especialmente visibles, pues el juego despierta estados intensos y cambiantes que configuran una gramática emocional motriz.

Deleuze y Guattari (1980) proponen pensar el cuerpo como un “cuerpo sin órganos”, un territorio de afectos que escapa a las lógicas racionalistas y que puede devenir en nuevas formas de existencia. Esta noción invita a desbordar las categorías estables de emoción para pensar en la potencia del cuerpo como espacio de deseo, resistencia y creación.

Burman (2008) advierte que los sistemas escolares y deportivos tienden a clasificar las emociones de los niños en categorías funcionales, normativas y controlables, dejando poco espacio para la expresión libre del afecto. Esta patologización o invisibilización de las emociones puede afectar negativamente la autoestima, el sentido de agencia y la relación del niño con su cuerpo.

En contraste, reconocer el cuerpo como lugar de afectividad implica validar la rabia, la tristeza, el entusiasmo o el miedo como parte de la experiencia formativa. En el fútbol, esto puede expresarse en un abrazo colectivo tras un gol, en la tristeza de una derrota o en el miedo a fallar un penalti. Todos estos gestos son claves para leer la subjetividad infantil y generar procesos educativos más sensibles, afectivos y justos.

6.6. El cuerpo en interacción: el otro como espejo y mediador

El cuerpo infantil no se constituye de forma aislada. Su configuración es relacional y se produce en la interacción con los otros significativos: compañeros, entrenadores, docentes, familiares. Desde una mirada sociocultural, Vygotsky (1978) propone que el desarrollo se da en el seno de la interacción social, lo que implica que el cuerpo también se educa y se significa en el vínculo con los demás.

En el ámbito del deporte, estas relaciones se intensifican, pues el juego y la competencia suponen acciones coordinadas, confrontaciones simbólicas y momentos de cooperación o exclusión. El cuerpo se convierte en mediador del lazo social, un vehículo a través del cual se experimenta pertenencia, reconocimiento, autoridad o afecto. Foucault (1975) advertía que las instituciones regulan no solo lo que se hace con el cuerpo, sino cómo debe relacionarse con otros cuerpos: obedecer, imitar, competir, formar filas, seguir instrucciones.

Burman (2008) subraya que los vínculos relacionales en la infancia no están exentos de jerarquías. En escenarios deportivos, el cuerpo que lidera, el que siempre es elegido primero o el

que anota los goles tiende a ocupar una posición simbólica de superioridad. El resto de cuerpos quedan organizados en una escala de valor que afecta directamente la construcción de la autoestima corporal.

Además, la dimensión relacional del cuerpo también es afectiva. Skliar (2005) propone que el cuerpo es un lugar de alteridad, donde el otro no es solo un competidor o aliado, sino también una presencia que me interpela, que me hace sentir, que me transforma. En el fútbol infantil, esto se observa en gestos de camaradería, pero también en tensiones, rivalidades, rechazos o actos de cuidado espontáneo entre pares.

Por tanto, entender el cuerpo en interacción implica reconocerlo como un espacio de socialización y de aprendizaje emocional. Las prácticas deportivas no solo entrenan habilidades técnicas, sino también formas de estar con otros, de leer el gesto del compañero, de negociar reglas o de enfrentar el conflicto. En este proceso, los niños construyen una noción de sí mismos en relación con los cuerpos que los rodean.

6.7. Hacia una pedagogía del cuerpo desde la infancia

Una pedagogía del cuerpo desde la infancia exige el reconocimiento del niño como sujeto de experiencia, de deseo, de lenguaje y de creación. Esta perspectiva rompe con modelos educativos centrados en el rendimiento, la corrección y la normalización, y se orienta hacia el cuidado, la escucha activa y la promoción de la diversidad corporal como valor.

Foucault (1978) advierte que las pedagogías tradicionales han operado como tecnologías de poder que fabrican cuerpos disciplinados, dóciles, eficaces. En el deporte, esto se traduce en entrenamientos centrados en la técnica, en la vigilancia del cuerpo en movimiento y en la penalización de errores o desviaciones. Frente a ello, una pedagogía crítica del cuerpo se pregunta: ¿cómo generar condiciones para que el niño se exprese libremente a través del movimiento? ¿Cómo evitar que la práctica deportiva se vuelva una herramienta de homogeneización?

Burman (2008) aporta una crítica importante al señalar que muchas pedagogías del cuerpo infantil replican sin cuestionar modelos adultocéntricos, que invisibilizan la agencia del niño y su

capacidad de producir sentido. Esta autora propone desplazar el foco del “desarrollo normativo” hacia la subjetividad encarnada, reconociendo que cada niño habita su cuerpo de manera singular.

Autores como Jiménez Alvarado (2018) y Skliar (2005) insisten en que toda pedagogía corporal debe implicar una ética del vínculo. Es decir, no basta con enseñar a moverse: se trata de formar relaciones basadas en el respeto, el afecto, la diversidad y la sensibilidad. El fútbol, en este sentido, puede ser un espacio de emancipación o de alienación, según el tipo de relación pedagógica que se establezca.

Una pedagogía del cuerpo desde la infancia no niega la técnica ni el esfuerzo, pero los integra en un horizonte más amplio donde el juego, el placer, la emoción y la creatividad también son objetivos formativos legítimos. Se trata de formar niños que no solo “rindan”, sino que se reconozcan, se valoren y puedan habitar su cuerpo con libertad.

6.8. Escuelas Deportivas

Las escuelas deportivas, tradicionalmente concebidas como espacios de desarrollo físico, técnico y moral, han tenido un lugar destacado en la formación de niños y jóvenes. Esta concepción tiene uno de sus referentes históricos en Pierre de Coubertin, quien promovió el deporte como medio de educación integral, donde cuerpo y mente se articulan en una lógica de disciplina, respeto, esfuerzo y competencia justa (Coubertin, 2007).

Desde esta perspectiva, las escuelas deportivas se presentan como escenarios para la promoción de valores como la solidaridad, la honestidad y el juego limpio. Coubertin (2007) concebía el deporte como una herramienta pedagógica capaz de formar mejores ciudadanos, fortaleciendo tanto la salud corporal como la moral del individuo.

Sin embargo, desde una mirada crítica contemporánea, es necesario problematizar este modelo aparentemente neutral. Foucault (1975) sostiene que las instituciones educativas y deportivas no solo enseñan, sino que producen sujetos: moldean comportamientos, regulan gestos, prescriben formas correctas de actuar, moverse y competir. Así, las escuelas deportivas pueden funcionar como dispositivos de normalización que establecen qué cuerpos son válidos, cuáles son exitosos y cuáles quedan al margen.

En este sentido, Burman (2008) cuestiona la manera en que la infancia es gestionada por sistemas institucionales que imponen cronologías y trayectorias homogéneas de desarrollo. En el caso de las escuelas deportivas, estas trayectorias están atravesadas por criterios de rendimiento, eficiencia, disciplina y selección que pueden restringir la singularidad y el derecho a la diferencia corporal y afectiva del niño.

Las escuelas deportivas pueden también reproducir jerarquías y exclusiones. Por ejemplo, los niños que no alcanzan ciertos estándares físicos o técnicos son frecuentemente desplazados a roles secundarios o marginales. Esta lógica meritocrática puede afectar negativamente la autoestima, el sentido de pertenencia y la relación con el cuerpo, especialmente en la infancia temprana, donde el juego debería prevalecer sobre la competencia estructurada.

Frente a esta realidad, se propone pensar las escuelas deportivas no como espacios de instrucción técnica cerrada, sino como entornos pedagógicos abiertos a la subjetividad infantil. Siguiendo a Jiménez Alvarado (2018), una pedagogía del cuerpo en contextos deportivos debería reconocer la corporeidad como territorio de expresión, afecto y creación, más allá del rendimiento. Esto supone resignificar el rol del formador como mediador sensible, que acompañe procesos, más que corregir “fallas”.

En suma, las escuelas deportivas tienen el potencial de contribuir a una formación integral del niño solo si se alejan de modelos de entrenamiento rígido y se aproximan a una pedagogía crítica del cuerpo, que ponga en el centro la experiencia vivida del niño, su diversidad, sus emociones y su capacidad de habitar el juego como acto de sentido.

6.9. Conclusión

El recorrido teórico realizado permite afirmar que el cuerpo infantil, lejos de ser una realidad puramente biológica, es una entidad compleja y polisémica, atravesada por relaciones de poder, discursos normativos y vivencias subjetivas. La perspectiva foucaultiana ha sido clave para comprender cómo las instituciones –incluidas las escuelas deportivas– actúan como dispositivos de control y normalización que regulan los cuerpos desde edades tempranas, configurando formas deseables de moverse, sentir y habitar el espacio.

Erica Burman, desde una crítica postestructuralista al discurso del desarrollo, ha evidenciado cómo las concepciones hegemónicas de infancia reproducen una visión homogénea, lineal y adultocéntrica del cuerpo infantil. Esto refuerza la urgencia de construir marcos pedagógicos que reconozcan la pluralidad de trayectorias corporales y la capacidad expresiva, afectiva y creativa de los niños.

Asimismo, el marco desarrollado destaca que el cuerpo infantil no solo se construye en la disciplina y la técnica, sino también en el vínculo con los otros, en la emoción vivida, en el gesto espontáneo y en el juego compartido. Por tanto, es necesario repensar las escuelas deportivas como espacios no únicamente de entrenamiento, sino de formación ética, afectiva y subjetiva.

En síntesis, este marco teórico ofrece herramientas conceptuales y críticas para comprender la noción de cuerpo infantil desde un enfoque sociocultural, con la intención de abrir posibilidades para una pedagogía del cuerpo más sensible, inclusiva y respetuosa de la subjetividad de los niños en contextos deportivos. Esta perspectiva resulta clave para transformar las prácticas formativas actuales y construir alternativas que favorezcan el desarrollo integral y el bienestar infantil en escenarios como la escuela de fútbol de San Pablo (Nariño).

7. METODOLOGIA

El presente proyecto de investigación, titulado “Noción de cuerpo infantil que transita en niños de 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva de fútbol del municipio de San Pablo (Nariño), 2023”, se desarrolló desde un enfoque cualitativo, dado que su interés principal fue comprender las experiencias, significados y percepciones construidas por los niños en torno a su cuerpo en contextos de formación deportiva.

Según LeCompte y Preissle (1995), la investigación cualitativa se caracteriza por recoger descripciones detalladas a partir de observaciones directas, entrevistas, notas de campo, grabaciones, registros escritos y otros recursos que permiten capturar los fenómenos tal como ocurren en sus contextos naturales, es decir, sin ser modificados artificialmente por el investigador. En este sentido, lo cualitativo apunta a comprender lo real, concreto y contextualizado, más que lo abstracto y cuantificable.

La población participante estuvo conformada por niños y niñas entre los 5 y 10 años de edad, inscritos en la escuela de formación deportiva de fútbol del municipio de San Pablo, Nariño, durante el año 2023. Este grupo de niños asiste regularmente a entrenamientos deportivos organizados por la administración municipal en un escenario que promueve tanto la práctica del fútbol como el desarrollo integral desde la recreación y el juego.

El contexto de la investigación corresponde al municipio de San Pablo, Nariño, una localidad ubicada en el suroccidente colombiano, caracterizada por sus dinámicas culturales y sociales que giran en torno al deporte como práctica formativa y comunitaria. En este espacio, el cuerpo infantil se construye socialmente a través del juego, el entrenamiento, la interacción con otros y las normas impuestas por la práctica deportiva, lo que permite observar múltiples dimensiones de la corporeidad y su relación con la identidad y el desarrollo socioemocional de los niños.

7.1. Método etnografía (Rosana Guber)

En coherencia con el enfoque cualitativo, se propone la etnografía como ruta metodológica para identificar y comprender las características sociales, culturales y ambientales que influyen en las nociones de cuerpo infantil en niños de 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva. La etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus propios miembros —entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”—, permitiendo captar la realidad desde su experiencia y significados propios.

Según Walter Runciman (1983), las ciencias sociales etnográficas observan tres niveles de comprensión:

El nivel primario o “reporte”, que informa qué ocurrió (el “qué”).

La explicación o comprensión secundaria, que indaga las causas (el “por qué”).

La descripción o comprensión terciaria, que se centra en cómo los propios agentes perciben y dan sentido a lo que sucede (el “cómo es” para ellos).

Este último nivel es esencial para la etnografía, pues un investigador social difícilmente puede entender una acción sin comprender la forma en que sus protagonistas la interpretan y viven. En este sentido, los agentes sociales son informantes privilegiados, pues solo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen en relación con los fenómenos que los involucran.

Mientras que la explicación y el reporte se ajustan a hechos externos, la descripción debe respetar la perspectiva nativa para evitar interpretaciones etnocéntricas, es decir, no imponer los valores o razones del investigador sobre los del grupo estudiado.

En el caso específico del estudio sobre la noción de cuerpo infantil competitivo que transita en niños entre 5 y 10 años, el método etnográfico permite profundizar en la diversidad social, cultural y de género que existe en esta población. La etnografía ofrece un marco pertinente para comprender cómo las prácticas deportivas y las relaciones en la escuela de formación deportiva se entrelazan con la construcción del cuerpo, la identidad y el desarrollo socioemocional de los niños.

Dado que la etnografía es una apuesta por lo cultural, su pertinencia con este grupo poblacional radica en la posibilidad de capturar las prácticas, significados y formas de interacción que configuran la experiencia corporal infantil en contextos deportivos, entendiendo al niño no solo como un sujeto biológico, sino como un actor social inmerso en redes culturales, simbólicas y afectivas.

7.2. Diseño metodológico

La etnografía se desarrolla a través de tres momentos esenciales, que permiten construir una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales, en este caso, la noción de cuerpo infantil en la escuela de formación deportiva:

1. Reporte

Este primer momento consiste en la observación sistemática y detallada de las prácticas deportivas tal como ocurren en el escenario real, sin alteraciones ni intervenciones del investigador. Se documentan las acciones, interacciones, comportamientos y contextos donde los niños desarrollan sus actividades deportivas, capturando la realidad objetiva del fenómeno. En el presente estudio, esta fase se llevó a cabo mediante la elaboración de diarios de campo, registros audiovisuales y fotografías durante las sesiones de entrenamiento y juego.

2. Descripción

La descripción implica registrar y transcribir los fenómenos desde la perspectiva de los propios niños, tal como ellos los manifiestan, ya sea en sus palabras, gestos o expresiones.

Este momento busca dar voz a los agentes sociales, comprendiendo sus significados, emociones y experiencias en primera persona. En este proyecto, se aplicaron entrevistas semiestructuradas con los niños y se analizaron sus expresiones para captar su vivencia del cuerpo y la formación deportiva.

3. **Interpretación**

La interpretación es el proceso de triangulación de la información recolectada, contrastando las observaciones y descripciones con marcos teóricos y referentes académicos relevantes. Aquí se busca comprender las causas, sentidos y dinámicas profundas detrás de las prácticas y discursos observados, integrando el conocimiento empírico con el conceptual. En este estudio, se interpretaron los datos a la luz de teorías sobre desarrollo infantil, corporeidad, deporte y socialización, para responder la pregunta de investigación de forma coherente y fundamentada.

Estos tres momentos se interrelacionan y son esenciales para el diseño metodológico, ya que constituyen la ruta seguida para abordar y resolver la pregunta de investigación: cómo los niños de la escuela de formación deportiva construyen y viven su noción de cuerpo en el contexto del fútbol infantil.

7.3. Inserción al campo

El trabajo de campo es un método esencial en las ciencias sociales que permite la observación directa y sistemática de las personas, sus culturas y los entornos naturales en los que se desarrollan (Hammersley & Atkinson, 2007). A diferencia de los ambientes controlados, como laboratorios o aulas, el trabajo de campo se realiza en contextos reales y dinámicos, lo que posibilita la comprensión profunda de fenómenos sociales en sus condiciones naturales (Spradley, 1980).

La inserción es la etapa inicial de la investigación etnográfica donde el investigador se introduce en el entorno que desea estudiar (Hammersley & Atkinson, 2007). Este proceso es clave porque permite establecer relaciones de confianza y entender las normas, valores y prácticas cotidianas de la comunidad o grupo estudiado. La inserción debe realizarse con sensibilidad cultural y ética, respetando los derechos y la privacidad de los participantes.

Spradley (1980) plantea que la inserción debe facilitar una participación activa y observación prolongada, permitiendo al investigador captar las dinámicas sociales y culturales desde adentro. Esta inmersión prolongada es la base para obtener datos ricos y contextualmente relevantes.

7.4. Descripción del campo

La descripción se refiere al registro detallado y sistemático de las observaciones y experiencias vividas durante la inserción. Esta etapa implica la elaboración de notas de campo o diarios etnográficos donde se documentan los comportamientos, interacciones, espacios físicos, objetos y discursos presentes en el entorno (Emerson, Fretz & Shaw, 2011).

Es fundamental que la descripción no solo recoja hechos visibles, sino que también interprete el significado que los actores sociales atribuyen a sus prácticas. Para ello, la etnografía combina la observación participante con entrevistas y análisis documental que permiten contextualizar las experiencias observadas.

7.5. Análisis de los datos de campo

El análisis en la etnografía es un proceso iterativo que se realiza durante y después de la recolección de datos. Consiste en identificar patrones, categorías y relaciones entre los elementos observados para construir interpretaciones teóricas significativas (Hammersley & Atkinson, 2007).

Este análisis se sustenta en un enfoque inductivo, donde las categorías emergen directamente de los datos recogidos en el campo y se contrastan con teorías existentes. Es importante describir cómo se codificaron y organizaron los datos, las técnicas empleadas para asegurar la validez y confiabilidad, y cómo se mantuvo la reflexividad para minimizar sesgos del investigador.

7.6. Descripción.

Comprende todo aquello que el investigador puede caracterizar. Se trata de poner en palabras aquellas ideas que los investigados se figuran en su mente por lo que les llega, fundamentalmente, a través de sus sentidos, movimientos y quieren manifestarlo por medio del lenguaje.

Las oraciones descriptivas no son oraciones de acción. Las descripciones caracterizan algo y no le asignan comportamientos particulares, sino que se detienen en sus características generales.

Aun cuando lo que se quiera describir sea una acción, la descripción será un mundo aparte en donde no se está contando de qué modo se comporta, sino cómo es. La descripción a menudo caracteriza algo en relación con un tiempo y un espacio dados.

La descripción se realizará de los fenómenos que se encontró en las secciones de entrenamientos y las competencias deportivas, tal cual y como los niños lo manifiestan.

7.7. Análisis.

La información obtenida y registrada debe ser cotejada, comparada, comprendida y se debe extraer de ella las conclusiones pertinentes, donde se realizará una triangulación que se ve como un procedimiento de verificación mediante el cual los investigadores buscan la convergencia entre múltiples y diferentes fuentes de información para formar temas o categorías en un estudio. Es un sistema de clasificación a través de los datos para encontrar temas o categorías comunes al eliminar áreas superpuestas, por lo que mediante el uso de esta técnica se hace posible contrastar las fuentes de información obtenidas de las diferentes fuentes de datos.

7.8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

7.8.1. Entrevistas

La entrevista estructurada es una técnica de recolección de datos donde el investigador utiliza un cuestionario con preguntas preestablecidas que deben ser realizadas en un orden fijo y exacto para todos los participantes (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2022). Las respuestas se registran tal cual las proporciona el entrevistado, sin interpretaciones ni modificaciones. Esto permite una estandarización que facilita la comparación entre diferentes casos o sujetos.

Posibilidades:

Permite obtener datos homogéneos y comparables.

Reduce la influencia del entrevistador en las respuestas, pues se limita la improvisación.

Es útil para investigaciones donde se requiere información concreta y cerrada.

Limitaciones:

No profundiza en las respuestas, ya que no permite indagar ni adaptar preguntas según el contexto.

Puede generar respuestas superficiales o sesgadas si el entrevistado no comprende bien la pregunta o no se siente cómodo.

En el trabajo con niños, la rigidez puede limitar su expresión natural, por lo que se debe adaptar el lenguaje y formato para su comprensión y participación activa.

Elaboración de la guía de entrevista estructurada:

El proceso requiere:

Definir con claridad los objetivos de la entrevista, alineados con las preguntas de investigación.

Construir preguntas claras, concretas y sencillas, especialmente cuando se trabaja con niños.

Organizar las preguntas en un orden lógico y progresivo, comenzando con las más generales para luego avanzar a las específicas.

Validar la guía mediante pruebas piloto para asegurar la comprensión y pertinencia de las preguntas.

Incluir instrucciones precisas para el entrevistador sobre cómo proceder y registrar respuestas (Hernández Sampieri et al., 2022).

Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que orienta el proceso de observación sistemática durante la recolección de datos en terreno (Hernández Sampieri et al., 2022). Este documento establece los aspectos, comportamientos o fenómenos específicos que el investigador debe observar, registrar y analizar.

Posibilidades:

Facilita la focalización de la observación en aspectos relevantes para la investigación.

Permite organizar las notas de campo de manera estructurada, evitando la dispersión o el registro de datos irrelevantes.

Sirve para comparar comportamientos o situaciones observadas entre diferentes contextos o momentos.

Limitaciones:

La estructura rígida puede limitar la captación de hechos o comportamientos no previstos en la guía, perdiendo información valiosa.

Depende en gran medida de la habilidad y formación del observador para interpretar y registrar fielmente las conductas.

En investigaciones con niños, es necesario incluir indicadores adaptados al desarrollo infantil y contexto lúdico, para captar con sensibilidad sus expresiones y acciones.

Elaboración de la guía de observación:

Se debe:

Precisar claramente los objetivos de la observación y las categorías o dimensiones a observar, derivadas del marco teórico y preguntas de investigación.

Definir indicadores conductuales concretos y fácilmente reconocibles.

Establecer un formato para registrar las observaciones, que puede ser descriptivo o incluir escalas de frecuencia, intensidad o duración.

Considerar la flexibilidad para registrar eventos inesperados o relevantes no contemplados inicialmente.

Capacitar al observador en el uso de la guía y en aspectos éticos, sobre todo en la interacción y respeto con niños (Hernández Sampieri et al., 2022; Anguera, 1993).

Importancia en investigaciones con niños

Cuando se trabaja con población infantil, la construcción de estas técnicas debe considerar aspectos específicos: uso de un lenguaje claro y sencillo, ambientes amigables para la recolección, tiempos adecuados de aplicación, y estrategias para generar confianza y facilitar la expresión espontánea (Crespo & Hernández, 2010). Además, la ética debe ser rigurosa, garantizando el consentimiento informado y el respeto a la privacidad y bienestar de los niños.

7.8.2. Diarios de campo

El diario de campo es una herramienta central en la investigación cualitativa que permite al investigador registrar de manera sistemática y reflexiva todas las observaciones, experiencias, pensamientos y percepciones recogidas durante el trabajo de campo. Como señalan Flick (2018) y Wolcott (1994), el diario de campo no es simplemente un registro descriptivo, sino un instrumento que facilita la comprensión profunda del fenómeno social estudiado al capturar tanto datos objetivos como subjetivos.

7.8.2.1. Características y objetivos del diario de campo

Según Emerson, Fretz y Shaw (2011), un diario de campo debe contener descripciones detalladas de los eventos observados, así como interpretaciones y reflexiones del investigador. Esto implica que, más allá de responder a preguntas básicas como quién, qué, dónde, cuándo y cómo, el diario permite construir una narrativa que conecta los hechos observados con el contexto social y cultural donde ocurren.

Asimismo, Coffey (1999) destaca que el diario de campo se convierte en un espacio para la autoobservación del investigador, permitiendo registrar no solo la conducta de los participantes, sino también las propias reacciones, emociones y sesgos que pueden influir en la interpretación de los datos.

7.8.2.2. Técnicas comunes para el registro en el diario de campo

Existen dos modalidades fundamentales para el registro de notas en el diario de campo:

Tomar notas sobre el terreno (field notes): Son anotaciones breves y directas que el investigador realiza durante la observación o inmediatamente después para captar detalles relevantes y no perder información valiosa (Spradley, 1980).

Escribir un diario detallado: Consiste en una reflexión más elaborada que incluye descripciones ricas en contexto, análisis preliminares y cuestionamientos metodológicos (Emerson et al., 2011). Este tipo de registro suele realizarse al final de la jornada de campo para profundizar en las observaciones.

Contenido y estructura del diario de campo

Un diario de campo debe incluir:

Descripciones contextuales: Lugar, fecha, hora, ambiente físico y social.

Descripción de eventos y acciones: Qué sucede, quién participa, cómo interactúan los actores sociales.

Diálogos y comunicación no verbal: Frases, gestos, expresiones que enriquecen la comprensión.

Reflexiones y análisis del investigador: Interpretaciones, hipótesis, dudas y percepciones.

Anotaciones sobre procesos metodológicos: Dificultades, decisiones, cambios en el plan de investigación (Flick, 2018; Emerson et al., 2011).

7.8.2.3. Posibilidades y limitaciones del diario de campo

El diario de campo brinda la posibilidad de construir un relato denso y rico que da cuenta del fenómeno en su complejidad (Wolcott, 1994). Además, permite capturar dimensiones subjetivas y emocionales, lo cual es fundamental para estudios en contextos sensibles, como el trabajo con niños en actividades deportivas.

Sin embargo, esta herramienta también presenta limitaciones. La subjetividad inherente puede introducir sesgos, y la dependencia de la habilidad del investigador para observar y describir con detalle puede afectar la calidad de los datos (Maxwell, 2013). Por ello, es crucial que el diario se utilice como un complemento a otras técnicas y que su escritura sea reflexiva y crítica

7.8.3. Observación participante

La observación participante es una técnica central en las investigaciones etnográficas que implica la inmersión activa del investigador en el contexto social que estudia, con el fin de captar las prácticas, interacciones y significados desde una perspectiva interna (Spradley, 1980; Hammersley & Atkinson, 2007). Esta técnica se caracteriza por la combinación entre la participación y la observación, permitiendo al investigador vivir y experimentar la realidad social junto con los sujetos de estudio.

En el ámbito del deporte infantil, la observación participante permite acceder a las múltiples dimensiones en las que se manifiesta la noción del cuerpo, tales como las expresiones corporales,

el lenguaje no verbal, los gestos y la respiración, elementos que configuran la comunicación y la emocionalidad durante los entrenamientos y competencias deportivas (Denzin, 2001).

Posibilidades

La observación participante ofrece la posibilidad de comprender cómo los niños asumen y expresan su concepción del cuerpo en situaciones concretas y dinámicas, captando matices que otras técnicas podrían pasar por alto. Al vivir el contexto deportivo y social, el investigador puede interpretar la corporalidad desde una perspectiva holística, reconociendo tanto las dimensiones visibles como las emocionales y simbólicas (Angrosino, 2007).

Además, permite identificar patrones de comportamiento, rutinas, normas implícitas y formas de comunicación corporal que contribuyen a la construcción del significado de cuerpo en el juego y la competencia.

Limitaciones

No obstante, la observación participante también tiene limitaciones importantes. La inmersión prolongada puede implicar riesgos de subjetividad o sesgo del investigador, que debe mantener una actitud reflexiva y crítica para evitar interpretaciones parciales (Hammersley & Atkinson, 2007). Asimismo, la presencia del investigador puede influir en el comportamiento de los sujetos observados, fenómeno conocido como efecto Hawthorne.

Además, en contextos donde se trabaja con niños, es fundamental garantizar aspectos éticos como el consentimiento informado, el respeto por la privacidad y el bienestar de los participantes durante la observación (García, 2010).

7.9. Técnicas De Análisis de Datos

El análisis de los datos recolectados a partir de entrevistas, diarios de campo y observaciones participantes se desarrolló siguiendo una lógica inductiva, propia de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Este enfoque permitió identificar patrones, construir categorías emergentes y comprender los significados que los niños atribuyen a su cuerpo en contextos de práctica deportiva.

El procedimiento se estructuró en tres fases:

- **Codificación abierta:** se fragmentaron los datos en unidades significativas, prestando especial atención a las expresiones verbales y no verbales de los niños en relación con el cuerpo, la competencia y el juego. Se empleó un sistema de codificación alfanumérico (por ejemplo, DC2.CS.R3) que facilitó el registro sistemático y ordenado.
- **Codificación axial:** se agruparon las unidades en torno a núcleos temáticos comunes. Las categorías se construyeron considerando tres criterios: la frecuencia de aparición en las distintas fuentes, la densidad semántica de los relatos, y su relevancia teórica en relación con la corporeidad infantil.
- **Codificación selectiva y triangulación:** se consolidaron las categorías principales mediante un cruce sistemático entre fuentes (entrevistas, diarios y observaciones), asegurando la consistencia interpretativa y la profundidad de análisis. El proceso fue acompañado de memos analíticos para documentar la evolución conceptual del trabajo.

Este análisis permitió construir una red de categorías interrelacionadas que dio lugar a cuatro dimensiones centrales: interacción con el otro, emociones, expresión corporal y gestualidad, y estados de ánimo en el juego. A continuación, se presenta una tabla con ejemplos de codificación y evidencia empírica.

Categoría	Código	Descripción	Evidencia empírica
Interacción con el otro	INT-O1	Prácticas de cooperación, imitación o rivalidad en el juego.	<i>“Cuando yo no sé cómo patear, miro a Juan, él es más bueno. Hago como él y a veces me sale bien”</i> (Entrevista niño, 8 años).
Emociones	EMO-E2	Sentimientos expresados durante el juego o la competencia.	<i>“Hoy me dio mucha rabia porque el árbitro no pitó justo. Entonces no quise jugar más”</i> (Diario de campo DC3.CS.R2).
Expresión corporal	EXC-C3	Corporeidad como forma de comunicar sin palabras.	<i>“Durante el entrenamiento, los niños celebran con saltos, gritos, abrazos. No hay instrucción; la expresión es espontánea y colectiva”</i> (Observación).

Categoría	Código	Descripción	Evidencia empírica
Autoimagen y confianza	AIC-B4	Valoración que el niño hace de su propio cuerpo y rendimiento.	<i>“Yo soy más lento que ellos, pero ya no me canso tanto como antes, eso me gusta”</i> (Entrevista niño, 9 años).
Gestos y posturas	GEP-G5	Modos de expresión no verbal que reflejan actitud, ánimo o relación social.	<i>“Cuando fallan el gol, se llevan las manos a la cabeza, miran al suelo. Algunos se aíslan por minutos”</i> (Diario de campo DC2.CS.R3).

7.9.1. Triangulación

La triangulación es una estrategia metodológica utilizada en la investigación social para aumentar la validez, confiabilidad y riqueza interpretativa de los resultados, a través del uso de múltiples perspectivas, técnicas, fuentes o investigadores. El término proviene de la navegación y la topografía, donde se utiliza para determinar una posición precisa mediante la combinación de varias mediciones desde diferentes puntos de vista.

Denzin (1978), uno de los principales teóricos del concepto, define la triangulación como: El uso de múltiples métodos, fuentes de datos, investigadores o teorías en el estudio de un fenómeno social con el fin de contrastar, ampliar o confirmar los hallazgos. La triangulación permite corroborar hallazgos, enriquecer la interpretación y reducir los sesgos inherentes a una sola técnica o fuente de datos.

7.9.2. Codificación

Charmaz (2014). se refiere a los códigos de la siguiente manera: DC2.CS.R3 (número de diario de campo, iniciales del nombre de investigador, numero de relato), y ET1.CS.R1 (número entrevista, iniciales del nombre de investigador, numero de relato)

El código es el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los

datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado.

Los mejores códigos son cortos, simples, precisos y analíticos. Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos, pero a la vez en términos accesibles. Los códigos varían en cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación.

8. Análisis de resultados

El presente capítulo expone el análisis de los hallazgos construidos a partir del trabajo de campo desarrollado con niños y niñas entre los 5 y 10 años de edad en la escuela de formación deportiva de fútbol del municipio de San Pablo (Nariño). Este análisis tuvo como propósito comprender la noción de cuerpo infantil desde una mirada cualitativa, situada y crítica, en la cual el cuerpo no es entendido como un dato natural o anatómico, sino como una experiencia social, simbólica y emocionalmente encarnada.

La investigación se apoyó en un enfoque interpretativo que concibe al sujeto como constructor activo de sentidos y al cuerpo como un territorio en el que se inscriben prácticas, discursos, vínculos y emociones. Por ello, el análisis se fundamentó en la articulación entre los relatos de entrevistas, los registros etnográficos de los diarios de campo y los referentes conceptuales provenientes de los estudios del cuerpo, la motricidad, la pedagogía crítica y la fenomenología.

En este proceso, no se buscó únicamente describir comportamientos observables, sino interpretar las formas en que los niños experimentan, significan y construyen su cuerpo en el contexto del juego, el entrenamiento y la interacción social. Esta mirada implicó reconocer al cuerpo infantil como sujeto de enunciación, como espacio de expresión y como escenario donde se produce la subjetividad.

La construcción del análisis se organizó en torno a seis categorías emergentes que fueron resultado de un proceso de codificación abierta y de reflexión teórico-pedagógica sostenida. Cada categoría representa una dimensión significativa de la experiencia corporal en el fútbol formativo, y permite comprender el modo en que el cuerpo del niño se relaciona con el otro, se expresa, se siente, se representa, se mueve y se afecta:

Interacción con el otro, Emociones, Expresión corporal, Autoimagen y confianza corporal,
Gestos y posturas

Estas categorías fueron desarrolladas de forma interrelacionada, reconociendo que la experiencia corporal no se fragmenta en dimensiones aisladas, sino que se constituye en la convergencia de múltiples sentidos. El análisis da cuenta de cómo el cuerpo infantil se configura en un entorno deportivo que, lejos de ser neutral, está cargado de valores, expectativas, afectos, normas y relaciones de poder.

Este capítulo, por tanto, no solo presenta hallazgos empíricos, sino que también propone una lectura crítica del cuerpo infantil en la formación deportiva, reconociendo la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva que acoja la complejidad del cuerpo como lugar de vida, vínculo, expresión y subjetivación.

8.1. Descripción de las categorías

El presente apartado desarrolla en profundidad las seis categorías que emergieron del proceso de análisis cualitativo, mediante una lectura interpretativa de los relatos de los niños, los registros etnográficos y las entrevistas semiestructuradas. Estas categorías fueron construidas desde un enfoque sociocultural y fenomenológico, el cual reconoce que el cuerpo infantil no es un ente pasivo ni un simple ejecutor técnico, sino una presencia subjetiva, relacional, afectiva y simbólica.

Lejos de tratarse de dimensiones aisladas, las categorías aquí presentadas configuran una trama compleja de significados que revelan cómo los niños habitan su cuerpo, lo sienten, lo representan y lo comunican en el espacio deportivo. Cada categoría busca dar cuenta no solo de lo que los niños hacen, sino de cómo viven y significan su corporalidad en el contexto del fútbol formativo, en interacción constante con sus compañeros, entrenadores, normas, afectos y emociones.

Desde esta perspectiva, se asume que el cuerpo infantil es también un territorio en disputa, donde se inscriben procesos de subjetivación, experiencias de poder, prácticas pedagógicas, emociones compartidas y formas de expresión que requieren ser escuchadas, comprendidas y acompañadas.

A continuación, se desarrollan las seis categorías que permiten reconstruir esta noción compleja de cuerpo infantil desde el campo, con fundamento en los relatos de los niños, los registros observacionales y el diálogo permanente con los marcos teóricos del estudio.

8.1.1. Categoría 1: Interacción con el otro (INT-O1)

La interacción con el otro emerge como una categoría central en la configuración de la noción de cuerpo infantil dentro de la práctica del fútbol formativo. Desde los registros obtenidos en los diarios de campo y entrevistas, se evidencia que el cuerpo de los niños no solo es un medio para ejecutar acciones técnicas, sino una plataforma relacional a través de la cual se construyen vínculos, aprendizajes, emociones y sentidos compartidos. Esta interacción se expresa mediante

gestos, palabras, silencios, miradas, celebraciones, roces, juegos e incluso desacuerdos, componiendo una gramática corporal profundamente socializada.

Durante los entrenamientos, se pudo observar que los niños tienden a ubicarse en círculo para recibir las instrucciones iniciales del profesor (DC2.CS.R1, R2), configurando un primer momento ritual de encuentro corporal y comunicativo que favorece la atención colectiva y la conexión con el grupo. Desde el saludo inicial hasta las instrucciones dadas con expresividad verbal y no verbal por parte del entrenador, se empieza a tejer una red de interacciones que tienen un efecto directo en la disposición corporal y emocional de los niños frente al juego.

En este escenario, los cuerpos no solo aprenden, sino que se sintonizan entre sí. Las expresiones de motivación, como los abrazos antes del partido (DC2.CS.R29) o los gestos de aliento (“¡vamos!”, “¡dale!”, “¡tú puedes!”), son vehículos de conexión afectiva. En el relato del diario de campo DC2.CS.R4, por ejemplo, tras marcar un gol, varios niños se abrazan, gritan y celebran con euforia, sin necesidad de directrices adultas, construyendo así un ritual espontáneo de validación del cuerpo en acción. Esta celebración no solo comunica alegría, sino pertenencia y cohesión grupal.

El niño en formación no solo interactúa con sus pares. También establece vínculos significativos con el entrenador, quien actúa como mediador emocional, técnico y moral. En el relato DC3.CS.R25, se destaca cómo los niños mantienen contacto visual con el profesor durante el juego, esperando su aprobación o corrección. Las interacciones se extienden, además, a los momentos de error, frustración o desmotivación. Por ejemplo, cuando un niño expresa su inconformidad porque sus compañeros no le pasan el balón (DC2.CS.R18), se activa un momento pedagógico de diálogo sobre el valor del trabajo colectivo, reafirmando el rol del entrenador como guía en la regulación de la interacción social.

En situaciones de desacuerdo o conflicto, como una falta no cobrada o un malentendido táctico, se observan mecanismos de regulación interpersonal mediados por el cuerpo. En la sesión 5, un niño empuja a otro y es un compañero quien, mediante un gesto de acercamiento físico (tomarlos por los hombros), facilita la reconciliación. Este acto de intermediación corporal visibiliza la dimensión ética del cuerpo infantil, en tanto gesto de cuidado, empatía y restauración del vínculo.

Las entrevistas refuerzan esta idea de corporeidad relacional. “Yo juego más cuando estoy con Simón, porque él me pasa el balón. Cuando no está, me siento raro” (ET1.CS.R17). El cuerpo del niño, en este testimonio, se muestra dependiente de la presencia del otro significativo para desplegarse con seguridad. La eficacia, el posicionamiento en el espacio y la iniciativa corporal están, entonces, estrechamente ligados al entramado relacional.

La interacción con el otro también aparece como un espacio de aprendizaje horizontal, en el que los niños con mayor destreza motriz apoyan a los que presentan menos habilidades, generando un intercambio de saberes no jerárquico. En los ejercicios de técnica individual (DC2.CS.R20), se documenta cómo los niños se corrigen, aconsejan y animan mutuamente, configurando una pedagogía del par donde el cuerpo enseña y aprende sin necesidad de mediación adulta.

Desde el marco teórico de Vygotsky (1978), se entiende que todo aprendizaje tiene un origen social antes de volverse individual. Así, en el fútbol formativo, la construcción del cuerpo infantil no se da en el aislamiento del rendimiento individual, sino en la relación cooperativa, en la interacción con los demás, donde el lenguaje verbal y corporal actúan de manera complementaria.

Incluso en la competencia, esta interacción se carga de sentido colectivo. Durante un saque de esquina, los niños planifican estrategias juntos (DC2.CS.R41), discuten posiciones (DC2.CS.R40) y toman decisiones conjuntas, reconociendo que el éxito del equipo depende del entendimiento mutuo. El niño se constituye, entonces, como un sujeto colectivo, cuyo cuerpo actúa con, desde y para los otros.

En términos pedagógicos, estas interacciones constituyen oportunidades clave para promover la formación en valores como el respeto, la solidaridad, la empatía y la responsabilidad. La construcción del cuerpo infantil en este contexto se convierte así en una práctica profundamente ética, donde cada gesto, cada movimiento y cada palabra compartida van modelando una subjetividad relacional.

La interacción con el otro, en el contexto del fútbol infantil, no solo mejora el rendimiento deportivo, sino que moldea la forma en que los niños se conciben corporalmente y se vinculan con su entorno. El cuerpo infantil se configura como un espacio de encuentro, de resonancia afectiva y de aprendizaje colectivo. Esta categoría demuestra que el niño no es un cuerpo aislado

que juega, sino un cuerpo que se forma en el vínculo, que siente, actúa, comunica, media y aprende a través del otro. La corporeidad, en este sentido, es relación en movimiento.

8.1.2. Categoría 2: Emociones (EMO-E2)

Las emociones emergen como una dimensión estructurante en la configuración de la noción de cuerpo infantil dentro del fútbol formativo. Los niños, en su participación activa en entrenamientos y competencias, viven el deporte como un escenario afectivo donde las experiencias corporales están profundamente atravesadas por estados emocionales —tanto positivos como negativos— que se inscriben en el cuerpo a través de gestos, posturas, silencios, miradas, movimientos y palabras.

Desde un enfoque fenomenológico, Merleau-Ponty (1945) plantea que el cuerpo no solo percibe o actúa, sino que también siente: es sujeto y medio de la experiencia emocional. Esta mirada resulta fundamental para interpretar cómo, en las vivencias futbolísticas, el cuerpo de los niños no responde únicamente a la lógica de la ejecución técnica, sino que encarna y expresa emociones que muchas veces no pueden ser verbalizadas.

Durante las sesiones de campo, se registraron múltiples escenas en las que las emociones afloran de forma espontánea y sincera. Por ejemplo, tras fallar un penalti, un niño se aleja, patea el césped con fuerza y permanece en silencio, con la cabeza baja, sin responder a nadie (DC3.CS.R6). Este comportamiento corporal expresa con claridad una frustración profunda, vivida desde el cuerpo: el gesto de aislamiento, la tensión muscular, la falta de respuesta verbal, son formas corporales de expresar un malestar interno que no necesita palabras para ser comprendido.

En contraposición, las emociones positivas también se exteriorizan con una corporeidad vibrante. En el relato DC1.CS.R2, un niño ataja un gol y corre hacia sus compañeros con los brazos abiertos, gritando “¡yo puedo!” y se lanza al suelo celebrando. Aquí, la emoción de orgullo y euforia se traduce en movimiento expansivo, teatralidad y voz. Es una escena de afirmación subjetiva en la que el cuerpo celebra su eficacia, reforzando así la construcción de la autoimagen positiva.

Las entrevistas respaldan esta dimensión emocional. Un niño de 8 años expresa: “Cuando me toca jugar con los grandes, me duele la barriga y quiero ir al baño. Me da miedo que me miren mal si pierdo la pelota” (Entrevista, niño 8 años). Esta frase revela una manifestación somática del miedo escénico o ansiedad anticipatoria, común en experiencias infantiles de exposición. El cuerpo expresa el malestar emocional incluso antes del juego, revelando la relación entre emoción, corporeidad y mirada social.

Durante las sesiones de entrenamiento, las emociones fluctuaban constantemente. Algunos niños mostraban entusiasmo al iniciar la clase, con saltos, sonrisas y rostros expectantes (DC2.CS.R4), mientras que otros, al no gustarles la actividad, evidenciaban aburrimiento o desánimo (DC2.CS.R3). Estas oscilaciones emocionales influyen directamente en la disposición corporal hacia el juego: un niño desmotivado camina más lento, evita la participación activa y desvía la mirada; mientras que uno entusiasmado ríe, corre, pide el balón y mira con atención al profesor.

También se observó cómo los niños regulan sus emociones en colectivo. Tras perder un partido, dos compañeros se abrazan y se dicen “tranqui, igual jugamos bien” (DC4.CS.R1), mostrando que la contención emocional entre pares se da a través del cuerpo: el contacto físico, la palabra de consuelo, el sentarse juntos. En esta escena, la emoción se convierte en experiencia compartida, y el cuerpo opera como medio para la empatía y la comprensión mutua.

Durante el desarrollo de los entrenamientos, las emociones se expresan también a través de gestos simples pero significativos: miradas de aprobación entre compañeros, sonrisas después de realizar bien un ejercicio, frustración al fallar un pase (DC3.CS.R7, R10, R16). Estas manifestaciones emocionales son indicadoras de la implicación subjetiva de los niños con el juego, y del modo en que el cuerpo traduce las vivencias internas al plano social.

Otro momento clave donde las emociones se intensifican es en la competencia. Antes de los partidos, algunos niños muestran nerviosismo y expresan temor al ver que el equipo contrario parece más fuerte (DC2.CS.R22). Algunos dicen: “nos van a golear”, “no quiero jugar”. Estos enunciados son manifestaciones de inseguridad emocional, mediada por comparaciones físicas (tamaño, edad) y anticipaciones negativas. No obstante, al iniciar el partido, muchas veces esas emociones se transforman: la alegría del juego, el compañerismo y la motivación del entrenador permiten resignificar el miedo inicial y convertirlo en entusiasmo.

La entrevista del niño ET1 lo confirma: “cuando hacemos un gol todo es felicidad... pero si perdemos, todo se vuelve tristeza” (ET1.CS.R22-24). Esta afirmación evidencia una emocionalidad fluctuante, profundamente vivida en el cuerpo: alegría, tristeza, frustración, orgullo, ansiedad, deseo... todas se expresan con una intensidad genuina, sin filtros, en el espacio del juego.

Incluso emociones como la vergüenza o el resentimiento se manifiestan de manera sutil. Algunos niños, al quedarse en el banco como suplentes (DC2.CS.R26), mostraban posturas encorvadas, evitaban mirar al entrenador y se mantenían en silencio. La asignación de roles dentro del juego también produce respuestas emocionales que se traducen en disposiciones corporales claras.

Desde una perspectiva pedagógica, es necesario reconocer que el fútbol infantil no es únicamente una práctica físico-técnica, sino también un territorio emocional. El entrenador cumple un rol fundamental como mediador afectivo, capaz de leer las emociones inscritas en el cuerpo y ofrecer acompañamiento respetuoso. El desarrollo emocional en el fútbol implica no solo permitir la expresión de las emociones, sino también enseñar a regularlas, comprenderlas y resignificarlas colectivamente.

Los estados de ánimo son formas de habitar el mundo emocionalmente, que configuran la manera en que el cuerpo se dispone, actúa o se retrae. No se trata de emociones puntuales, sino de atmósferas afectivas más duraderas que tiñen la experiencia corporal del niño en el campo deportivo. Esta categoría se constituye como una dimensión clave para comprender cómo la noción de cuerpo infantil se configura desde un plano afectivo profundo, que atraviesa la motivación, la disposición, la voluntad y la apertura al aprendizaje.

Desde un enfoque fenomenológico (Heidegger, 1927), el estado de ánimo no es un simple agregado emocional: es una forma de estar en el mundo, que condiciona nuestra manera de ser y actuar. En los niños, esta forma de habitar el cuerpo se expresa claramente en su corporalidad: hay cuerpos disponibles, entusiastas, alegres; y también cuerpos tensos, apáticos o ausentes. El fútbol, como práctica colectiva, intensifica estos estados, y los convierte en expresiones compartidas o en silencios individuales cargados de sentido.

Durante las primeras sesiones de observación, se notó que muchos niños llegaban con entusiasmo visible: corrían al campo, saludaban a sus compañeros y al entrenador con energía, tocaban el

balón antes de iniciar, y se ofrecían para ser los primeros en participar (DC1.CS.R3; DC2.CS.R4). Estas acciones revelan una disposición afectiva positiva, un cuerpo abierto a la experiencia, motivado por el juego, el encuentro y la pertenencia.

Esta tonalidad también se expresa en los relatos: “Me gusta venir porque puedo jugar con mis amigos” (ET2.CS.R11). La dimensión relacional incide directamente en el estado de ánimo: cuando el niño se siente acogido, contenido y parte del grupo, su cuerpo se activa, se involucra, se atreve. La motivación no se reduce a una voluntad individual, sino que emerge del entorno emocional compartido.

Por el contrario, cuando el niño percibe exigencias desproporcionadas, juicios externos o temor al error, su estado de ánimo se modifica, y con él, su corporalidad. En DC2.CS.R22, algunos niños expresan frases como “no quiero jugar, ellos son más grandes” o “nos van a golear”. La mirada baja, la voz apagada y los movimientos lentos indican un cuerpo en estado de repliegue, que no se siente seguro ni capaz.

Estos estados de ánimo no son meramente pasajeros: configuran la manera en que el niño interpreta su lugar en el grupo, su valor corporal y su posibilidad de disfrute. El cuerpo tenso pierde fluidez, creatividad y confianza. Se vuelve expectante, defensivo, desconectado del juego. Por ello, los estados de ánimo son también indicadores del tipo de pedagogía que se está implementando: ¿se cultiva la motivación desde el reconocimiento, o se impone la obediencia desde la presión?

Los estados de ánimo en los niños son altamente dinámicos, y varían a lo largo de la práctica según las experiencias que van viviendo. En DC3.CS.R6, un niño que empieza entusiasmado cambia completamente su actitud tras fallar un penalti. De la energía inicial pasa al silencio, la mirada al suelo, y el retraimiento. El cuerpo pierde impulso, la emoción cambia de tonalidad, y el niño se desconecta momentáneamente del colectivo.

Estas oscilaciones revelan que el estado de ánimo es una experiencia corporal y situacional, no algo fijo. Depende de la interacción con los otros, del resultado de la acción, de la mirada externa, de las palabras del entrenador. Como afirma Le Breton (2006), el cuerpo es un sujeto afectado, expuesto, vulnerable al entorno: el fútbol infantil lo muestra en toda su intensidad.

El estado de ánimo también puede volverse colectivo. Cuando el equipo gana, se observa entusiasmo compartido: saltos, risas, abrazos, voces elevadas (DC1.CS.R18; DC2.CS.R41). El cuerpo se torna expansivo, expresivo, generoso. En cambio, cuando pierden, el desánimo se contagia: hay menos movimiento, silencios prolongados, cabezas agachadas, y miradas evitadas (DC4.CS.R1). El grupo se repliega, y el cuerpo colectivo se hace denso, más lento, más introspectivo.

Este contagio emocional muestra que los estados de ánimo son también formas de vínculo corporal, donde el cuerpo del otro repercute en el propio. Los niños no están aislados emocionalmente: se afectan mutuamente a través de sus gestos, sus posturas y su energía. El entrenador, en este punto, puede actuar como modulador afectivo: reconociendo el estado grupal, conteniéndolo y acompañándolo pedagógicamente.

Finalmente, los estados de ánimo configuran la manera en que el niño significa su propio cuerpo. Cuando el niño se siente alegre, motivado o acompañado, su cuerpo se experimenta como potente, capaz, presente. Pero cuando se siente avergonzado, frustrado o excluido, su cuerpo se convierte en un peso, en una incomodidad, en un lugar del cual huir. El fútbol, entonces, no es solo un escenario motriz, sino un espacio donde el niño descubre o se distancia de su corporalidad según el clima emocional que permite comprender que la construcción del cuerpo infantil en el fútbol está profundamente atravesada por tonalidades afectivas que configuran la disposición corporal, la experiencia del juego y la forma en que el niño se representa a sí mismo. El cuerpo no es solo lo que se entrena: es lo que se siente, lo que se habita, lo que se afirma o se niega.

Un cuerpo con buen estado de ánimo se proyecta, se expande, participa. Un cuerpo afectado negativamente se contrae, se retrae, se esconde. La pedagogía que no atiende a los estados de ánimo deja de lado una parte esencial de la experiencia corporal infantil. Escuchar el cuerpo del niño implica reconocer sus silencios, sus posturas, su energía vital o su tristeza encarnada. Solo así el fútbol formativo podrá ser un lugar de afirmación, y no de presión; un lugar de deseo, y no de miedo.

En suma, los estados de ánimo configuran un paisaje emocional que modela la noción de cuerpo infantil como subjetividad viviente, corporalmente afectada, socialmente determinada y pedagógicamente influenciada.

Las emociones en el fútbol infantil son experiencias corporales vivas, que atraviesan cada fase del juego. Se expresan en los movimientos, las posturas, los silencios, los gestos y las palabras. La corporeidad del niño es, por tanto, un lugar donde habitan y se manifiestan sus emociones. En el marco de la práctica deportiva, el niño aprende a sentir, a contenerse, a celebrar, a frustrarse y a acompañar emocionalmente al otro. El cuerpo emocional del niño en el fútbol es a la vez vulnerable y potente, y constituye una clave fundamental para comprender cómo se configura la subjetividad y la autopercepción desde la experiencia motriz.

8.1.3. Categoría 3: Expresión corporal (EXC-C3)

La expresión corporal en el fútbol infantil no se limita a una dimensión estética o comunicativa en sentido clásico. Más allá de eso, constituye una forma de lenguaje que revela cómo los niños comprenden, sienten y significan su presencia en el mundo. En este contexto, el cuerpo no es simplemente un medio para ejecutar acciones motoras, sino un territorio simbólico a través del cual los niños producen sentido, comunican afectos, crean vínculos y construyen su identidad.

Desde una perspectiva de los estudios del cuerpo (Le Breton, 2006; Shilling, 2003), el cuerpo infantil debe ser comprendido no como un dato biológico o una entidad funcional, sino como un sujeto de expresión cultural. La manera en que los niños se mueven, gesticulan, celebran, imitan o se disponen frente al juego da cuenta de una corporeidad vivida y situada en un espacio simbólico: el campo de fútbol como escenario social, afectivo y performativo.

Durante las sesiones de campo, se hizo evidente que los niños utilizan su cuerpo para expresar intenciones, emociones, estados de ánimo y relaciones con los otros. La gestualidad espontánea —como levantar los brazos para pedir el balón, chocar las manos tras una jugada exitosa, o agachar la cabeza tras un error— constituye un sistema de signos no verbales que permite la comunicación sin necesidad de palabras.

En el relato (DC3.CS.R1), los niños se ubican en línea para estirar, cuidando la distancia entre sí. Esta disposición corporal refleja una conciencia espacial aprendida colectivamente. En (DC3.CS.R20), los niños mantienen contacto visual constante con el entrenador, respondiendo con gestos de afirmación o desconcierto, lo cual demuestra que la expresión corporal no es aleatoria, sino estructurada por códigos compartidos que articulan el aprendizaje, la disciplina y el juego.

Las entrevistas también refuerzan esta noción de corporalidad expresiva: “Yo le alzo la mano para pedir el pase”, dice uno de los niños (ET1.CS.R4). Esta acción, aparentemente simple, es una forma de comunicación simbólica codificada en el contexto del juego: el cuerpo se vuelve señal, mensaje y presencia activa.

La expresividad imitativa: el cuerpo como espejo cultural

Uno de los aspectos más significativos en la expresión corporal infantil dentro del fútbol es la imitación. En varios relatos (DC1.CS.R1 y DC2.CS.R4), los niños replican celebraciones de jugadores famosos o gestos vistos en partidos profesionales. Al marcar un gol, algunos gritan “¡siiii!” y levantan los brazos como lo haría Cristiano Ronaldo (ET1.CS.R28; ET2.CS.R28). Esta teatralización no es mero juego, sino una forma de apropiación simbólica del cuerpo del ídolo, de inscripción de imaginarios deportivos en la propia gestualidad.

La imitación permite a los niños proyectar y performar identidades deseadas. El cuerpo infantil se convierte así en una interfaz entre lo real y lo imaginado: reproduce modelos culturales, los resignifica en su contexto, y con ello se reafirma en su deseo de pertenencia, de reconocimiento, de competencia. En este sentido, la expresión corporal es también una práctica política y cultural: el niño no solo juega, sino que también representa.

La expresión corporal infantil en el fútbol está profundamente entrelazada con las emociones. Como ya se exploró en la categoría anterior, el cuerpo expresa alegría, tristeza, miedo o euforia no solo mediante el rostro, sino mediante todo el aparato corporal. Así, al marcar un gol, los niños saltan, se lanzan al suelo, corren hacia el entrenador o alzan los brazos en señal de victoria (DC1.CS.R14, DC2.CS.R38). En contraste, al fallar, muchos bajan la cabeza, se encorvan o evitan el contacto visual (DC2.CS.R34, DC1.CS.R10).

Esta gestualidad emocional constituye un lenguaje corporal espontáneo, donde cada movimiento encierra una experiencia sentida. La corporalidad, entonces, no solo comunica, sino que afecta y es afectada. Los niños no fingen emociones: las viven desde el cuerpo, en interacción con el entorno y los otros.

La observación del cuerpo como forma de expresión permite también entender su papel pedagógico dentro del proceso de formación deportiva. Los niños aprenden entre ellos mediante la observación y la reproducción de gestos técnicos, posturas, desplazamientos y movimientos de

sus compañeros o del entrenador. En (DC1.CS.R1), un niño nuevo aprende a controlar el balón simplemente observando a otro y luego practicando junto a él, sin intervención del adulto. Este episodio revela una dimensión pedagógica horizontal del cuerpo, donde el aprendizaje sucede desde el vínculo y la expresión compartida.

Además, el cuerpo expresa actitudes frente a la autoridad. En (DC1.CS.R6), mientras el entrenador habla, algunos niños se recuestan en el balón, miran al cielo o imitan al profesor. Estos gestos pueden ser leídos como signos de desinterés, pero también como formas sutiles de resistencia, de juego simbólico con el poder, donde el cuerpo cuestiona, se burla o se distiende. Aquí, la expresión corporal deja de ser funcional para convertirse en expresión subjetiva.

La expresión corporal también es un vehículo para el reconocimiento entre pares. En (DC3.CS.R7), se observa cómo los niños sonríen cuando reciben elogios, cómo levantan el pulgar o aplauden las jugadas de los compañeros (DC1.CS.R13). Estas microexpresiones construyen un código de significados colectivos, en el cual el cuerpo actúa como mediador del vínculo, del respeto y de la valoración mutua.

La comprensión mutua de estos gestos —un pulgar arriba, un choque de manos, una mirada aprobatoria— revela una sensibilidad corporal compartida, que no necesita mediación lingüística. El niño aprende que su cuerpo dice, afecta, comunica, incluso cuando calla.

La categoría “Expresión corporal” muestra que el cuerpo infantil en el fútbol no es solo un ejecutor de movimientos, sino un lenguaje vivo, sensible y culturalmente situado. El niño no solo patea, corre o salta: expresa, representa, siente, imita, comunica. Su cuerpo es una narrativa en movimiento, que articula emociones, vínculos, deseos e identidades.

Esta corporeidad expresiva se configura como un espacio pedagógico y simbólico, donde el niño aprende a leer y a hacerse leer por los otros. La gestualidad infantil en el fútbol es entonces más que un fenómeno motriz: es una forma de construcción de mundo, una vía para afirmarse, para pertenecer, para resistir o para crear. En este sentido, reconocer la expresión corporal como dimensión central en la noción de cuerpo infantil permite avanzar hacia una educación deportiva que no entrene solo cuerpos eficaces, sino cuerpos que significan.

8.1.4. Categoría 4: Autoimagen y confianza corporal (AIC-B4)

La autoimagen y la confianza corporal constituyen una dimensión clave en la construcción de la noción de cuerpo infantil. En el contexto del fútbol formativo, los niños no solo ejecutan movimientos ni se adaptan a consignas técnicas: también se descubren a sí mismos en sus capacidades, limitaciones, emociones y formas de ser en el mundo. Esta dimensión subjetiva y simbólica del cuerpo se va modelando a través de la interacción con los otros, la experiencia del juego, el juicio externo y la representación de sí.

La autoimagen corporal, entendida como la forma en que un sujeto se percibe físicamente, no es fija ni puramente individual. Se constituye en la relación con el entorno social y afectivo. La confianza, por su parte, es una experiencia corporal situada que permite al niño actuar, exponerse, decidir y asumir riesgos dentro del campo. En el fútbol, estas experiencias se entrelazan constantemente y son profundamente sensibles al entorno simbólico, emocional y pedagógico.

Desde los relatos de campo y las entrevistas se evidencia que los niños construyen su autoimagen no solo a partir de su propio desempeño, sino por cómo los otros los ven, los reconocen o los ignoran. En la observación DC3.CS.R5, un niño reacciona con tristeza al ser ubicado en un equipo que, según él, tiene los jugadores “más lentos”. Su expresión corporal —rostro serio, mirada baja, movimientos más lentos— indica una caída en la autoeficacia percibida. Aquí, la comparación con el otro (real o imaginado) incide directamente en la representación de sí.

En las entrevistas, algunos niños expresan claramente esta dependencia del reconocimiento externo: “Me gusta cuando el profe me dice que lo hice bien, ahí siento que soy bueno” (ET1.CS.R9). Este testimonio revela que la valoración del cuerpo propio se ancla en la palabra del adulto, y en la mirada de los otros. El niño se piensa capaz si es validado. Cuando no lo es, la confianza puede tambalear.

La confianza corporal se fortalece significativamente cuando el niño experimenta logros concretos, como ejecutar bien una jugada, hacer un pase correcto o marcar un gol. En DC3.CS.R7, se describe cómo un niño sonríe al recibir elogios de sus compañeros tras realizar un ejercicio técnico exitoso. El cuerpo se transforma: se mueve con soltura, busca más participación, responde con energía. El elogio, tanto verbal como gestual (pulgar arriba, choque de manos), tiene un efecto performativo: reafirma al niño como sujeto valioso dentro del colectivo.

Este proceso se da también en relación con los padres. Al marcar un gol, muchos niños corren hacia la gradería, buscan el contacto visual con sus madres o padres y extienden los brazos (DC3.CS.R24). Esta acción expresa una necesidad de confirmación externa que ancla su confianza en un lazo afectivo. El niño no solo quiere jugar bien, quiere ser visto como alguien que puede, que lo logró. La autoimagen es entonces un fenómeno intersubjetivo, que se construye entre miradas, gestos, palabras y silencios.

No todos los niños se experimentan como seguros de su cuerpo. En varios fragmentos (DC2.CS.R19, DC3.CS.R17), se observan niños que muestran desinterés o retraimiento ante el entrenamiento. Expresiones como “no quiero hacerlo”, “me duele”, o la actitud corporal retraída (encorvamiento, falta de contacto visual, movimientos lentos) dan cuenta de momentos en los que la confianza corporal está debilitada.

Este fenómeno se amplifica en situaciones de presión o comparación: al enfrentarse con un rival más alto o más técnico, algunos niños afirman “nos van a golear”, o “yo no puedo jugar contra ellos” (DC2.CS.R22). El miedo escénico, la percepción de inferioridad y la autoexclusión se inscriben corporalmente, afectando el rendimiento y la motivación. El niño deja de verse como alguien capaz y comienza a dudar de su derecho a estar ahí.

El entrenador cumple un papel fundamental en la consolidación o debilitamiento de la confianza corporal infantil. Sus gestos, palabras y actitudes actúan como espejos formativos. En (DC3.CS.R20) y (DC2.CS.R10), se describe cómo las instrucciones dadas en voz alta, con gestos claros y expresiones faciales positivas, favorecen la atención, la disposición y la seguridad de los niños.

Por el contrario, cuando los niños no reciben retroalimentación personalizada, o cuando sus errores son sancionados en público sin contención, puede generarse una ruptura en la seguridad subjetiva. La confianza corporal no se enseña: se cultiva a través del vínculo. Y el cuerpo infantil responde con sensibilidad a esos estímulos, modificando su manera de moverse, de actuar y de participar.

La autoimagen no se forma de un solo evento, sino a través de la repetición de experiencias corporales significativas. Cada vez que un niño realiza con éxito una jugada, es felicitado, o

mejora una técnica, su cuerpo incorpora ese logro como parte de su repertorio identitario. El “yo puedo” no es una creencia vacía, sino un saber encarnado, adquirido en la práctica cotidiana.

En este sentido, el cuerpo infantil se construye desde la experiencia, y esta experiencia debe ser mediada por pedagogías del reconocimiento, donde el error no se lea como falla, sino como parte del proceso formativo. La confianza no es una cualidad psicológica estática, sino un estado corporal dinámico, influido por el contexto, el afecto y el acompañamiento.

La categoría “Autoimagen y confianza corporal” permite comprender que el cuerpo infantil no se limita a su dimensión biológica o funcional, sino que es también un espacio de representación simbólica, atravesado por la mirada del otro, por las comparaciones, los logros, los miedos y los afectos. En el fútbol formativo, el niño no solo se entrena: se reconoce a sí mismo en lo que puede o cree que no puede hacer.

La autoimagen corporal se construye de manera relacional, emocional y performativa. El niño necesita ser visto, valorado, contenido y celebrado. Y esa valoración debe incluir no solo los resultados, sino los esfuerzos, las intenciones y las emociones que atraviesan el juego. De este modo, la educación del cuerpo no puede reducirse a la técnica o la disciplina, sino que debe abrirse a la subjetividad, reconociendo que el niño aprende con su cuerpo, pero también sobre su cuerpo.

Cultivar la confianza corporal es, entonces, una tarea ética, pedagógica y afectiva. Supone generar contextos donde los niños puedan explorar, fallar, mejorar y sentir que su cuerpo tiene un lugar. Solo así el fútbol formativo podrá ser, verdaderamente, un espacio de construcción de subjetividad y de libertad.

8.1.5. Categoría 5: Gestos y posturas (GEP-G5)

Los gestos y las posturas conforman una dimensión esencial en la construcción del cuerpo infantil como espacio de expresión, comunicación, afecto y poder. En el fútbol, los niños no solo se mueven: se disponen en el espacio, se gesticulan entre sí, asumen posiciones, se tensan o se expanden. A través de estos actos no verbales, los niños construyen sentidos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el juego. El cuerpo, entendido desde esta categoría, es un sistema semiótico y afectivo que “habla” incluso en el silencio.

Desde una perspectiva fenomenológica, el gesto no es solo una reacción visible: es la forma en que el cuerpo se relaciona con el mundo (Merleau-Ponty, 1945). En el caso de los niños futbolistas, esta gestualidad es una narrativa en movimiento: dice lo que sienten, lo que desean, lo que comprenden y lo que resisten. A su vez, desde el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978), los gestos son también formas de mediación en la interacción social, cargados de intenciones, normas y aprendizajes colectivos.

A lo largo de los relatos de campo, se observan numerosos gestos que emergen espontáneamente, pero que se van ritualizando en la práctica. Por ejemplo, tras marcar un gol, un niño se pone de rodillas, levanta los brazos y cierra los ojos (DC1.CS.R18). Este gesto, imitado por otros, se convierte en una coreografía colectiva de celebración, donde el cuerpo se eleva simbólicamente, se teatraliza y se exhibe como centro del reconocimiento. La repetición del gesto lo convierte en código compartido, que legitima el momento del éxito.

Del mismo modo, en las entrevistas, los niños expresan que sus gestos favoritos imitan a figuras futbolísticas mediáticas. “Mi gesto favorito es el de Cristiano Ronaldo, el ‘siiiiii’” (ET1.CS.R28). Aquí el gesto no solo expresa una emoción, sino una identificación simbólica con un modelo corporal admirado. La gestualidad se convierte en representación cultural: el niño no solo celebra, sino que se presenta como alguien que encarna un ideal corporal reconocido socialmente.

La postura corporal del niño revela con claridad sus estados internos. En múltiples observaciones, los niños que se sienten frustrados, inseguros o excluidos adoptan posturas cerradas, como encorvamiento, brazos cruzados, mirada baja, o aislamiento del grupo. En (DC3.CS.R5), se describe a un niño que espera su turno apretando los dedos, evitando el contacto visual y mirando al entrenador como buscando aprobación. Este cuerpo tensionado evidencia una vivencia emocional encarnada, donde el gesto sustituye a la palabra y revela el deseo de pertenecer y de hacerlo bien.

Estas posturas no son neutrales: son síntomas de cómo el niño vive su lugar en el grupo, su relación con la autoridad y su autopercepción corporal. Por ello, el entrenador y los adultos deben ser capaces de leer estas señales no verbales, no solo como indicadores de conducta, sino como mensajes subjetivos que exigen escucha pedagógica.

Los gestos también actúan como mediadores en las relaciones sociales. En el relato DC2.CS.R38, tras marcar un gol, un niño choca las manos con sus compañeros mientras escucha frases como “¡bien hecho!” o ve pulgares arriba. En estos momentos, el cuerpo se vuelve lugar de validación social. El gesto no solo celebra el acierto técnico, sino que fortalece el vínculo colectivo y afirma la pertenencia al grupo.

También ocurre lo contrario: cuando un niño comete un error o va más lento en una actividad, algunos compañeros gesticulan con impaciencia, lo miran con desaprobación o se apartan (DC2.CS.R7). Aquí, los gestos funcionan como mecanismos de inclusión o exclusión, que pueden afectar profundamente la autoestima y la disposición del niño hacia el juego.

En este sentido, los gestos son parte de una gramática corporal que regula la pertenencia, el reconocimiento y la cooperación, y cuya interpretación es fundamental en procesos pedagógicos sensibles al lenguaje del cuerpo.

Otro tipo de gestos son los que se producen frente a la figura del entrenador. En (DC1.CS.R6), mientras el profesor da instrucciones, algunos niños se recuestan en el balón, otros miran al cielo o imitan al entrenador exagerando sus movimientos. Esta escena es reveladora: no solo muestra atención o desinterés, sino también formas de juego simbólico con la autoridad, donde el gesto puede significar resistencia, burla o necesidad de expresión más libre.

Estos gestos, muchas veces desestimados como indisciplina, pueden interpretarse como reivindicaciones corporales de agencia en un espacio estructurado por la norma y la directiva. El cuerpo infantil, aun en sus gestos disruptivos, habla, se manifiesta, reclama presencia y autonomía.

También emergen gestos que son social y pedagógicamente sancionados. En (DC3.CS.R21), un niño que pierde el balón intenta patear al compañero que lo interceptó. Este gesto agresivo activa de inmediato la intervención del entrenador. Aquí se visibiliza cómo el cuerpo no solo comunica afectos o habilidades, sino también impulsos que deben ser acompañados y regulados, no desde el castigo, sino desde el reconocimiento de que la emoción corporal también requiere orientación ética y afectiva.

Estas situaciones ofrecen oportunidades formativas para trabajar en la gestión del enojo, el autocontrol y la ética del cuidado en el juego. La pedagogía del gesto, en este sentido, debe ir más

allá de la corrección funcional, abriéndose a una comprensión crítica del cuerpo como espacio de conflicto, expresión y subjetivación.

La categoría “Gestos y posturas” revela que el cuerpo infantil en el fútbol no solo actúa ni ejecuta, sino que comunica, representa, regula y resiste. Cada gesto es una narrativa en miniatura, una forma de decir sin hablar, una manera de estar con y frente a los otros. La gestualidad construye sentido: es signo de alegría, pero también de frustración; de pertenencia, pero también de vulnerabilidad; de empatía, pero también de exclusión.

El cuerpo infantil, a través de sus posturas y gestos, configura un lenguaje que requiere ser leído, interpretado y respetado por los adultos. En ese lenguaje se juega no solo el rendimiento deportivo, sino la subjetividad, la dignidad, la pertenencia y el deseo de cada niño.

Comprender este lenguaje corporal permite una educación más sensible, menos centrada en la obediencia del cuerpo y más interesada en su expresión, su escucha y su cuidado. Porque en el fútbol infantil, el gesto no es accesorio: es cuerpo en acto, en vínculo y en transformación

8.1.6. Conclusión análisis de resultados

Los hallazgos del análisis de resultados permiten afirmar que la noción de cuerpo infantil que transita en los niños de 5 a 10 años en la escuela de formación deportiva de fútbol del municipio de San Pablo (Nariño) no puede ser entendida como una entidad biológica dada o una estructura fisiológica al servicio de la técnica. Por el contrario, el cuerpo infantil se configura como un territorio simbólico, sensible y relacional, que se construye en el hacer cotidiano, en el juego, en la interacción, en la emoción y en el vínculo social. Esta noción se modela constantemente a partir de las experiencias afectivas, pedagógicas y culturales que atraviesan al niño en su proceso de formación deportiva.

A partir de las seis categorías desarrolladas, se devela una comprensión del cuerpo infantil que desborda lo anatómico-funcional para afirmarse como un sujeto vivo y situado. La interacción con el otro aparece como el eje fundante de esta construcción. En el fútbol, el cuerpo se vuelve vehículo de relación: los niños aprenden a través del otro, con el otro y para el otro. La presencia del compañero, del entrenador y del grupo genera un campo relacional en el que el cuerpo se

constituye como experiencia colectiva. En esta interacción se produce no solo aprendizaje técnico, sino también socialización, afecto, contención y reconocimiento.

Desde una lectura vygotskiana, el cuerpo infantil no se desarrolla en aislamiento, sino en contextos de mediación social, donde el otro actúa como soporte para la construcción de significados. En este sentido, el cuerpo no es propiedad individual, sino co-construcción social que se configura en la interacción situada.

La categoría emociones revela que el cuerpo infantil es también territorio afectivo. Cada jugada, cada error, cada victoria o derrota, produce una vivencia emocional profunda, que se inscribe en la corporalidad. Le Breton (2006) nos recuerda que el cuerpo es también emoción hecha carne: lo que se siente se encarna, y lo que se encarna se comunica. En el fútbol formativo, los niños no solo juegan: sienten intensamente con el cuerpo. Estas emociones no son irracionales ni desbordes a controlar, sino formas legítimas de conocimiento que deben ser escuchadas, acompañadas y resignificadas desde una pedagogía del cuidado.

La expresión corporal, por su parte, muestra que el cuerpo del niño es también un lenguaje vivo, mediante el cual se comunica, se representa, se relaciona y se afirma. La gestualidad no es simplemente una ejecución técnica ni un acto mecánico: es representación simbólica de identidades deseadas, de emociones vividas, de vínculos construidos. En este sentido, el cuerpo no solo dice lo que siente, dice también lo que quiere ser. La imitación de gestos de jugadores profesionales, la teatralización de los logros, o el uso del cuerpo como afirmación subjetiva evidencian que el niño, al jugar, también está ensayando formas de sí (Butler, 2004), performando identidades y siendo modelado por los discursos que circulan en la cultura futbolística.

La categoría autoimagen y confianza corporal confirma que la noción de cuerpo infantil se constituye a través de la mirada del otro, de la comparación, del reconocimiento o del juicio. El niño aprende a ver su cuerpo como eficaz, torpe, digno o valioso según el modo en que el entorno lo valora. Aquí se evidencia el carácter profundamente político del cuerpo: como lo advierte Foucault (1975), el cuerpo es un objeto de poder, de evaluación, de normalización. En el fútbol formativo, esta dinámica puede ser usada para el empoderamiento o, por el contrario, puede reproducir lógicas excluyentes de competencia, presión o estigmatización.

Los gestos y posturas permiten leer el cuerpo como escenario de comunicación no verbal, donde se expresan silencios, emociones, pertenencias o resistencias. El gesto se convierte en un acto pedagógico, político y relacional. Desde las posturas de retraimiento hasta las expresiones de alegría, el cuerpo habla más allá del lenguaje. Esta habla corporal exige una lectura pedagógica crítica que supere el paradigma de la obediencia o del castigo, y se centre en comprender lo que el cuerpo está tratando de decir.

Finalmente, los estados de ánimo muestran que el cuerpo no es una máquina estable, sino una presencia afectiva situada, que cambia, se modifica, se contrae o se expande según el contexto emocional en que se encuentra. El entusiasmo, la apatía, la tensión o la alegría son estados corporales que modelan el modo en que el niño se dispone al juego, se siente capaz o se retrae. El estado de ánimo no es una condición interna solamente, sino una disposición corporal afectada por el entorno, por la palabra del entrenador, por la dinámica del grupo, por el clima emocional de la práctica.

En conjunto, estas seis categorías permiten comprender que el cuerpo infantil en el fútbol no es una entidad individual, sino un sujeto relacional, emocional, simbólico y pedagógicamente modelado. La noción de cuerpo que emerge en esta investigación es la de una corporeidad sensible, afectiva y socialmente construida, que requiere ser comprendida, acompañada y respetada en sus formas de expresión, de juego y de vivencia.

Por ello, pensar el fútbol infantil desde esta mirada crítica exige replantear las lógicas adultocéntricas, productivistas y meritocráticas que aún permean muchas prácticas formativas. El cuerpo del niño no es un proyecto técnico a perfeccionar, ni un potencial a rentabilizar. Es un sujeto de derecho, de emoción, de deseo y de expresión, que necesita espacios donde jugar no sea solo competir, sino crear, sentir, encontrarse y afirmarse.

En definitiva, esta investigación reafirma que el cuerpo infantil es una construcción compleja y plural, y que el fútbol, lejos de ser solo una práctica técnica o recreativa, puede ser un campo fértil para el desarrollo emocional, la subjetivación, la autonomía y la expresión del ser. Siempre que el adulto escuche lo que el cuerpo tiene para decir.

9. Discusión

La configuración del cuerpo infantil en el fútbol formativo como experiencia emocional, relacional y pedagógica situada en la escuela de formación deportiva de San Pablo (Nariño) ofrece una lectura crítica y actual de la configuración del cuerpo infantil en contextos deportivos. Lejos de concebir al cuerpo como una entidad biológica o técnica, el estudio lo aborda como un territorio simbólico y sensible, profundamente afectado por la experiencia emocional, las relaciones sociales y las prácticas pedagógicas.

Esta perspectiva coincide con lo planteado por Duarte (2021), quien señala que las prácticas deportivas no deben entenderse únicamente como procesos de desarrollo físico, sino como espacios de producción de subjetividades, donde el cuerpo se convierte en “escenario político de la infancia”, moldeado por discursos, afectos y vínculos; por otro lado, uno de los principales aportes, es visibilizar cómo el cuerpo infantil en el fútbol siente, se afecta y se expresa. Las emociones, alegría, miedo, frustración, entusiasmo, no son fenómenos periféricos, sino centrales en la experiencia corporal de los niños. Esto se alinea con lo propuesto por Morales y Castañeda (2022), quienes afirman que la educación corporal debe reconocer la dimensión afectiva de la motricidad, entendiendo que “el cuerpo emocional no solo participa del juego: lo configura”.

En esta perspectiva, el fútbol no es simplemente una actividad física, sino un campo de intensificación afectiva, donde el cuerpo se vuelve medio y mensaje. Como se muestra en los relatos del trabajo de campo, el niño encarna sus estados de ánimo: se expande con la euforia y se retrae con la tristeza. Reconocer estos signos permite a los educadores deportivos intervenir pedagógicamente desde la empatía y el acompañamiento emocional.

En este mismo sentido, el cuerpo del niño no se constituye en el aislamiento, sino en la interacción constante con sus pares, entrenadores y referentes. Este aspecto, fundamental se, encuentra respaldo en los trabajos de Restrepo y Garzón (2023), quienes desde una pedagogía sociomotriz, plantean que “el cuerpo se forma en vínculo: es con el otro como se aprende a jugar, a sentir y a habitar el espacio deportivo”.

El vínculo corporal entre los niños, expresado en gestos, celebraciones, diálogos motrices y conflictos, se configura como experiencia formativa en sí misma. A través de la interacción, los

niños consolidan sentidos de pertenencia, reconocimiento y cooperación. Esta dimensión, que trasciende la lógica de la técnica o la competencia, se constituye en una pedagogía del vínculo, como la denomina Martínez Gómez (2020).

En esta misma línea, la dimensión expresiva del cuerpo, permite pensar el cuerpo infantil como un lenguaje vivo, con una sintaxis no verbal que comunica emociones, posiciones sociales, deseos e identidades. En coherencia con Santos et al. (2021), los gestos del niño no son decorativos: son construcciones culturales, atravesadas por modelos simbólicos del deporte, la masculinidad, el éxito o la pertenencia.

Este tipo de lenguaje corporal no siempre es comprendido por los adultos. En ocasiones, los gestos disruptivos (el silencio, el gesto burlón, la quietud) son sancionados sin que se escuche lo que el cuerpo intenta decir. Por ello, como plantea Bolaños y Ortega (2024), se requiere una pedagogía corporal que sepa leer el cuerpo como texto, interpretarlo más allá del rendimiento y reconocer su dimensión subjetiva, afectiva y política.

Por lo anterior se observa, como los niños construyen su imagen corporal en función de la mirada del otro. El reconocimiento del entrenador, de los pares o de los familiares influye directamente en la confianza que el niño deposita en su cuerpo. Este hallazgo es consistente con lo argumentado por Navarrete y Torres (2023), quienes sostienen que “el cuerpo infantil es un espejo social: se construye desde la mirada, el juicio y el afecto del entorno”.

En este sentido, el estudio evidencia que el fútbol formativo puede convertirse en un espacio de validación o, por el contrario, de exclusión simbólica. Cuando el cuerpo del niño no responde a los modelos hegemónicos de eficacia, fuerza o destreza, puede ser desplazado al margen, generando sentimientos de inseguridad y desvaloración. Esto refuerza la necesidad de una pedagogía inclusiva del cuerpo, que valore la diversidad motriz y emocional de cada niño.

Finalmente, la discusión permite posicionar a las escuelas de formación deportiva como escenarios de producción de subjetividades. Lejos de ser espacios neutros, estas escuelas operan como dispositivos pedagógicos que moldean cuerpos, afectos, jerarquías y comportamientos. En línea con lo planteado por Hernández y Rueda (2020), “las escuelas deportivas no solo entrenan: educan ética y políticamente, incluso sin proponérselo”.

Por ello, se hace urgente repensar el rol del formador deportivo como mediador sensible, capaz de leer los gestos, reconocer las emociones, cuidar los vínculos y promover prácticas más humanizantes. Como concluye Ávila Rojas (2025), el reto de la pedagogía corporal contemporánea es pasar “del cuerpo corregido al cuerpo escuchado, del gesto obediente al gesto expresivo, del rendimiento a la experiencia vivida”.

Los estudios del cuerpo y la motricidad han evolucionado hacia enfoques más críticos, afectivos y relacionales. Por tanto, este estudio se inscribe en esta tendencia contemporánea al proponer una lectura situada y compleja del cuerpo infantil en el fútbol formativo. A través de la experiencia, la emoción, la interacción y el juego, los niños configuran una corporeidad que no puede ser reducida a técnica o rendimiento.

Escuchar lo que el cuerpo infantil tiene para decir implica repensar los fines del deporte educativo: no como campo de competencia, sino como escenario de expresión, cuidado, subjetivación y libertad. Esta visión constituye un aporte valioso para las pedagogías del movimiento y para el diseño de políticas públicas más sensibles a la infancia y su derecho a habitar su cuerpo con dignidad.

10. Conclusión

La presente investigación permitió develar que la noción de cuerpo infantil que transita en los niños de 5 a 10 años dentro de la escuela de formación deportiva de fútbol en el municipio de San Pablo (Nariño) no es una noción única, estable o homogénea. Por el contrario, lo que emerge es una pluralidad de sentidos corporales que se construyen de manera situada, en estrecha relación con los vínculos sociales, las vivencias emocionales, los códigos simbólicos y los dispositivos pedagógicos que rodean al niño en su proceso de formación.

Lejos de una concepción tradicional que entiende el cuerpo como instrumento técnico, vehículo de rendimiento o soporte anatómico de habilidades, esta investigación ha permitido posicionar al cuerpo infantil como un sujeto vivo, sensible, relacional y político. El cuerpo del niño es aquí una construcción que se hace en el juego, en la mirada del otro, en la experiencia emocional y en el deseo de pertenecer. Es un cuerpo que no solo actúa, sino que dice, significa, se resiste y se transforma.

Cada una de las seis categorías desarrolladas aporta elementos para comprender esta complejidad. En la interacción con el otro, el cuerpo se reconoce como mediador de relaciones: aprende a partir del vínculo, se sintoniza emocionalmente, se vuelve parte de un nosotros. La dimensión afectiva del fútbol, más allá de la competencia, crea las condiciones para que el niño construya un sentido colectivo de su corporeidad.

En las emociones y los estados de ánimo, el cuerpo aparece como superficie sensible donde se inscriben alegrías, miedos, frustraciones y orgullos. Estas emociones no son obstáculos al rendimiento: son expresiones auténticas de subjetividad encarnada, que configuran la forma en que el niño habita el espacio deportivo. Aquí, el cuerpo no solo reacciona: siente profundamente, y en ese sentir se afirma o se repliega.

A través de la expresión corporal, se reveló que el cuerpo infantil es también lenguaje. El niño expresa, representa, imita, crea. Sus gestos, celebraciones, imitaciones de ídolos o coreografías espontáneas son formas de producir sentido, de decirse a sí mismo y al grupo quién es o quién desea ser. Esta dimensión performativa del cuerpo, como señala Judith Butler (2004), es también un acto de subjetivación: el niño no solo juega, se constituye a través del juego.

En las categorías de autoimagen y confianza corporal y gestos y posturas, se evidenció el carácter político del cuerpo. El niño aprende a verse a sí mismo a través de la mirada del otro, se afirma si es reconocido, se desdibuja si es ignorado o sancionado. La confianza corporal no es una habilidad innata, sino una experiencia socialmente mediada, que se construye (o se derrumba) en el contacto pedagógico. Los gestos de aprobación o rechazo, las posiciones que ocupa en el grupo, las oportunidades que recibe, todo eso construye la manera en que el niño siente su cuerpo como válido o insuficiente.

El fútbol infantil, entendido desde esta nueva noción de cuerpo, se transforma en un escenario privilegiado para el desarrollo de subjetividades libres, para la afirmación de la diversidad corporal, para el fortalecimiento del lazo social y para el despliegue de una educación emocional auténtica. Pero esto solo es posible si los entrenadores, docentes, padres y agentes educativos dejan de ver el cuerpo del niño como materia a moldear, y comienzan a escuchar lo que el cuerpo dice, lo que calla, lo que sueña y lo que teme.

En suma, esta investigación concluye que la noción de cuerpo infantil en la formación deportiva no puede seguir siendo definida desde los estándares técnicos ni desde las lógicas competitivas que ignoran la subjetividad del niño. El cuerpo que aquí se configura es un cuerpo relacional, emocional, simbólico, expresivo y situado, que necesita pedagogías sensibles, entornos seguros, vínculos afectivos y tiempos para jugar sin miedo.

11. RECOMENDACIONES.

En el marco del proyecto “Noción de cuerpo infantil que transita en niños de 5 a 10 años de la escuela de formación deportiva de fútbol del municipio de San Pablo (Nariño) 2023”, los hallazgos alcanzados permiten formular una serie de recomendaciones que, buscan orientar acciones de mejora y proyección a distintos niveles de impacto.

En lo que respecta a la universidad, se considera importante que esta investigación sirva como insumo para el diseño de políticas académicas que reconozcan el valor de los estudios situados en contextos comunitarios y rurales, garantizando recursos para la socialización de los hallazgos y su apropiación social. La universidad podría promover espacios de encuentro interdisciplinario en los que confluyan educación, deporte, psicología y estudios del cuerpo, con el fin de fortalecer el análisis crítico y la intervención sobre problemáticas que atraviesan la infancia y la formación motriz.

Para la escuela de formación deportiva, los resultados invitan a repensar la práctica cotidiana desde una perspectiva pedagógica más sensible a las emociones, gestos, posturas y estados de ánimo de los niños. Esto implica diseñar sesiones de entrenamiento que integren momentos de juego libre, actividades cooperativas y espacios de expresión corporal no competitiva, favoreciendo el desarrollo de la confianza y la autoimagen positiva. Asimismo, se recomienda la formación continua de entrenadores en lectura corporal y acompañamiento socioemocional, así como la construcción de protocolos que eviten prácticas discriminatorias o excluyentes basadas en habilidades físicas o rendimiento deportivo.

En relación con el programa de Maestría en Educación, Estudios del Cuerpo y la Motricidad, esta investigación ofrece la oportunidad de consolidar una línea de trabajo enfocada en la infancia, el deporte comunitario y la corporeidad, integrando seminarios y proyectos de intervención que

articulen teoría y práctica. Se propone que la maestría impulse convenios con escuelas deportivas rurales para desarrollar procesos investigativos colaborativos, en los que los estudiantes puedan diseñar, implementar y evaluar propuestas formativas con impacto real en las comunidades.

En conjunto, estas recomendaciones apuntan a que los hallazgos no se queden como un ejercicio académico aislado, sino que nutran la reflexión y la acción en múltiples escenarios: el aula universitaria, la cancha de entrenamiento, la gestión institucional y el trabajo comunitario.

Reconocer la complejidad de la noción de cuerpo infantil entrelazada con emociones, relaciones, expresiones y contextos, exige un compromiso sostenido de todos los actores para construir entornos formativos que valoren al niño como sujeto integral, sensible y creativo, y no solo como aprendiz de técnica deportiva

12. BIBLIOGRAFÍA

Aguiriano, V. (2023). El cuidado emocional de niños y niñas en el deporte de iniciación. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage Publications.

Anguera, M. T. (1993). El análisis observacional desde una perspectiva metodológica. *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, 143-160.

Arnold, P. J. (1991). *Education, movement and the curriculum*. Falmer Press.

Ávila Rojas, M. (2025). Pedagogía del cuerpo y formación ética en contextos deportivos. *Revista Latinoamericana de Educación Corporal*, 17(1), 45–62.

Bahamón Cerquera, H. (2011). *Educación física y desarrollo corporal*. Editorial UPTC.

Bolaños, L., & Ortega, J. (2024). Cuerpo, afecto y gesto: hacia una pedagogía del lenguaje corporal infantil. *Cuadernos de Educación y Motricidad*, 9(2), 23–38.

Bourdieu, P. (1991). El habitus: una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 49(1), 3-24.

Burman, E. (2008). **Deconstructing developmental psychology** (2nd ed.). Routledge.

Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Cerquera, P. E. B. (2011). El Sentido De Cuerpo Y De Movimiento Que Transita en Los Escolares De Secundaria en El Huila. *Revista Entornos*, 24, 221–231

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage

Coffey, A. (1999). *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. SAGE Publications.

- Connell, R. W. (1997). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Corrales Salgado, A.R, (2009). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de educación física. *Revisra digital de educación física*, año 1, numero 4 (mayo-junio de 2010) ISSN: 1989-8304 Depósito Legal: J 864-200
- Coubertin, P. de. (2007). *Textos escogidos: pedagogía del olimpismo* (A. Campos, Ed. y Trad.). Fundación Barcelona Olímpica.
- Crespo, M., & Hernández, A. (2010). Técnicas de recolección de datos en investigación con niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 459-470.
- Damasio, A. R. (1999). **The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness**. Harcourt Brace.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). **Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie 2**. Les Éditions de Minuit.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism*. Sage Publications.
- Diekstra, R. (2013). El aprendizaje social y emocional: las habilidades para la vida. *Redes*.
- Duarte, C. (2021). El cuerpo infantil como escenario político: pedagogías críticas del movimiento. *Revista Educación y Pensamiento*, 28(3), 87–105.
- Elias, N. (2000). *La sociedad de los individuos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Infancia y sociedad*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Fernández Vallines, A., & González Gonzáles de Mesa, C. (2020). *Cómo como - cómo soy - cómo me veo*. Un estudio con niños y niñas que juegan al fútbol. *Revista Interuniversitaria*

de Formación Del Profesorado, 34(1), 29–48. <https://doi-org.acceso.unicauca.edu.co/10.47553/rifop.v34i1.76124>

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (6ª ed.). Ediciones Morata.

Foucault, M. (1970). **L'ordre du discours**. Gallimard.

Foucault, M. (1975). **Surveiller et punir: Naissance de la prison**. Gallimard.

Foucault, M. (1978). **La volonté de savoir**. Gallimard.

García, J. (2010). *Ética y metodología en la investigación con niños*. Ediciones Académicas.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

Hernández Mite, K. D., Morán Franco, M. R., & Bucheli Bermúdez, B. A. (2018). La actividad física y el desarrollo emocional: una propuesta a considerar en la práctica educativa. *Revista Conrado*, 14(63), 159-163. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, D., & Rueda, P. (2020). Subjetividades en juego: infancia, cuerpo y formación deportiva. *Revista Estudios Sociales del Deporte*, 14(2), 59–76.

Herrera, M. L., & Scharagrodsky, P. (2016). Una educación física «otra» pensada desde las infancias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 123-140.

[ResearchGate+1Dialnet+1](#)

Jiménez Alvarado, J. (2018). **Pedagogía del cuerpo y educación emocional**. Ediciones Universidad de la Sabana.

- Jiménez R, Alvarado G. Fernández Fuentes C. (2022). Retos, 45, 54-63. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>)
- Le Boulch, J. (1991). El cuerpo y el movimiento en la pedagogía de la educación. Paidós.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1995). Ethnography and qualitative design in educational research (2nd ed.). Academic Press.
- Lupton, D. (2013). *Fat*. Routledge.
- Martínez Gómez, A. (2020). La pedagogía del vínculo: afectividad, cuerpo y educación en la infancia. *Revista de Ciencias Humanas y Educación*, 4(1), 90–108.
- Mauna-Rivera, W. A., Jiménez-López, G. H., & Lautaro Galak, E. (2020). Cuerpo y política en jóvenes del movimiento estudiantil universitario (Universidad del Cauca, Colombia). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1–20. <https://doi-org.acceso.unicauca.edu.co/10.11600/1692715x.18102>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Merleau-Ponty, M. (1945). **Phénoménologie de la perception**. Gallimard.
- Mézerville, M. (1993). *Psicomotricidad: Desarrollo e intervención*. Editorial EUNED.
- Monge acuña, V. (2015) La codificación en el método de investigación. *Innovaciones educativas*. Año XVII, Numero 22.
- Morales, V., & Castañeda, L. (2022). Motricidad afectiva y experiencia corporal en el deporte infantil. *Revista Colombiana de Educación Física*, 31(2), 110–129.
- Moreno Gómez, C. A., Silva, C., & González Alcántara, K. E. (2021). Estrés percibido en niños deportistas: Análisis de grupos focales. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(3), 7–23. <https://doi-org.acceso.unicauca.edu.co/10.16888/interd.2021.38.3.1>

Moreno, A. (2011). Percepciones del profesorado universitario de educación física sobre la formación inicial en España: Un estudio de casos múltiples, Universidad de Granada.

Muñoz, J., Pinto, L., & Galindo, R. (2017). Relaciones sociales en contextos deportivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Física*, 9(2), 45–58.

Narodowski, M. (1994). *Infancias: entre la escuela y la calle*. Santillana.

Navarrete, J., & Torres, D. (2023). Autoimagen corporal infantil y reconocimiento en el deporte escolar. *Estudios Críticos en Educación Física*, 6(1), 41–58.

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2011). *Desarrollo a través de la vida: un enfoque psicosocial* (J. L. Martínez, Trad., 10.^a ed.). Cengage Learning. (Obra original publicada en 2009)

Parlebas, P. (2001). *Elementos de sociología del deporte*. Paidotribo.

Piaget, J. (1964). *Teoría del desarrollo cognitivo*.

Pinzón Romero, C. C., Aguirre García, J. C., Jaramillo Echeverri, L. G., & Dávila Córdoba, E. E. (2014). Tu amor me hace grande: sentidos del cuerpo sexuado en la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 43, 98–112.

Restrepo, G., & Garzón, M. (2023). Sociomotricidad y aprendizaje relacional en la infancia: una mirada crítica. *Revista Iberoamericana de Educación Corporal*, 12(1), 33–49.

Rivas-Martínez, H., & Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones del fútbol en la formación infantil y juvenil en una comunidad vulnerable. / Soccer contributions to child and youth training in a vulnerable community. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 276–283

Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid.

Salgado Levano, A, C.(2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos, *liberabit: lima (eru)* 12: 71' - 78.

- Santos, R., Pérez, M., & Lucena, I. (2021). Expresión corporal, cultura y fútbol: infancias en movimiento. *Revista de Estudios Culturales Corporales*, 7(2), 22–39.
- Skliar, C. (2005). **Pedagogía de las diferencias**. Noveduc.
- Soler, A., & Castañeda, L. (2017). Representaciones del cuerpo en la infancia. *Revista Colombiana de Educación Física*, 25(1), 45–60.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (1.ª ed.)*. Crítica.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. SAGE Publications.