



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:25 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: Entrenamiento deportivo de alto rendimiento y aprendizaje académico universitario.

AUTORES:

1. Dra. Aída Dinorah García Álvarez.
2. Dra. Rosario del Carmen Suárez Jiménez.
3. Dr. Jorge Rebollo Meza.

RESUMEN: Esta investigación documental examina la aplicación de principios del deporte de alto rendimiento al aprendizaje universitario. La revisión de literatura especializada (2000–2025) identifica que la motivación, la práctica deliberada, la resiliencia, la disciplina y el trabajo en equipo son competencias transferibles que favorecen el desempeño académico. Estudios recientes evidencian que los estudiantes con experiencia deportiva desarrollan mayores niveles de autoeficacia, permanencia escolar y éxito académico. Se concluye que la incorporación de estos principios en los procesos educativos puede fortalecer el aprendizaje, la gestión del tiempo y el desarrollo integral de los estudiantes. Su aporte principal consiste en analizar esta relación desde una perspectiva latinoamericana, ámbito donde la evidencia científica aún es limitada.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje, autoeficacia, entrenamiento, motivación, resiliencia.

TITLE: High-performance sports training and university academic learning.

AUTHORS:

1. PhD. Aída Dinorah García Álvarez.
2. PhD. Rosario del Carmen Suárez Jiménez.

3. PhD. Jorge Rebollo Meza.

ABSTRACT: This documentary research examines the application of high-performance sports principles to university learning. A review of specialized literature (2000–2025) identifies motivation, deliberate practice, resilience, discipline, and teamwork as transferable competencies that foster academic performance. Recent studies show that students with sports experience develop higher levels of self-efficacy, academic persistence, and success. The study concludes that incorporating these principles into educational processes can strengthen learning, time management, and the holistic development of students. Its main contribution lies in analyzing this relationship from a Latin American perspective, a context where scientific evidence remains limited.

KEY WORDS: learning, self-efficacy, training, motivation, resilience.

INTRODUCCIÓN.

La educación superior latinoamericana enfrenta una paradoja persistente y costosa: las universidades declaran comprometerse con la formación integral del estudiante, pero sus metodologías pedagógicas raramente generan las condiciones que harían posible ese compromiso.

Las tasas de abandono escolar, que superan el 30% en varios países de la región (UNESCO, 2022), constituyen la evidencia más contundente de este desajuste estructural. El problema no es solo institucional; es también metodológico. Mientras el deporte de alto rendimiento ha refinado durante décadas sus sistemas de desarrollo del talento humano, la pedagogía universitaria permanece, en muchos aspectos, anclada en modelos transmisivos, los cuales no responden a lo que la neurociencia cognitiva y la psicología del aprendizaje han demostrado sobre cómo los seres humanos desarrollan competencias reales.

En ese escenario, la pregunta que orienta este trabajo adquiere urgencia y pertinencia práctica: ¿cómo pueden los principios del entrenamiento deportivo de alto rendimiento adaptarse e implementarse para optimizar el aprendizaje académico y fortalecer las competencias profesionales de los estudiantes

universitarios? La pregunta no es retórica. Los métodos utilizados en el deporte de élite para el desarrollo integral de atletas han demostrado ser efectivos no solo en la mejora de habilidades físicas, sino en dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales de alto valor formativo. El entrenamiento deportivo produce, de forma sistemática y medible, exactamente las competencias que la universidad declara querer cultivar: autodisciplina, tolerancia a la frustración, orientación al logro y hábitos de mejora continua. Lo que con frecuencia distingue a un estudiante sobresaliente de uno con rendimiento promedio no es tanto el volumen de conocimientos almacenados, sino la manera en que se disciplina, gestiona la adversidad y construye metas con sentido estratégico.

Esta investigación se posiciona desde un paradigma interpretativo-constructivista. Su propósito no es medir variables de forma aislada, sino comprender cómo los principios estructurantes del entrenamiento deportivo de alto rendimiento pueden resignificarse en la experiencia cotidiana del aprendizaje universitario.

Creswell (2018) señala que el enfoque interpretativo busca entender el mundo desde la perspectiva de los actores, reconociendo que el conocimiento es construido socialmente y que múltiples realidades coexisten en los fenómenos educativos complejos. Desde esta posición, la experiencia del estudiante-atleta no es solo un caso de interés particular, sino un modelo heurístico que permite iluminar lo que el sistema universitario podría hacer distinto si se atreviera a aprender de sus propios márgenes.

La relevancia social del trabajo se ancla en un dato que no debe normalizarse: millones de jóvenes latinoamericanos ingresan a la universidad con expectativas de movilidad social y salen —o no salen— sin las competencias que el mercado laboral y la vida ciudadana requieren. Cualquier investigación que aporte evidencia sobre cómo mejorar esa ecuación tiene justificación suficiente.

El artículo se organiza en cuatro secciones: marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones, que se desarrollan a continuación.

DESARROLLO.

Marco Teórico.

Transferencia de aprendizaje: De los escenarios deportivos al aula universitaria.

El concepto de transferencia ocupa un lugar central en cualquier discusión sobre la intersección entre el entrenamiento deportivo y el éxito académico. Thorndike y Woodworth (1901) establecieron los fundamentos de este fenómeno al demostrar que la habilidad para aplicar conocimientos de un contexto a otro, estructuralmente similar, es fundamental para una educación efectiva. Su teoría de los elementos idénticos sostiene que la transferencia es más probable cuanto mayor es la superposición funcional entre los contextos de origen y de destino.

En el caso que nos ocupa, el deporte y la academia comparten un elemento estructural clave: ambos exigen la construcción deliberada de capacidades a través de la práctica sostenida, la exposición al error y la retroalimentación continua. No son mundos paralelos; son, en su arquitectura profunda, el mismo proceso de construcción humana aplicado a dominios distintos.

Perkins y Salomon (1988) ampliaron este modelo con una distinción analíticamente valiosa: la diferencia entre transferencia de bajo nivel —más automática e impulsada por similitud superficial— y la de alto nivel, que implica abstracción consciente de principios y su aplicación reflexiva en contextos distintos. Esta segunda forma es la que se activa cuando un estudiante-atleta no solo aplica la disciplina aprendida en el entrenamiento, sino que comprende por qué funciona y la traduce intencionalmente a su experiencia académica. Garganta y Macas (2010) reforzaron esta perspectiva al señalar que las competencias deportivas son especialmente transferibles dado su carácter intrínsecamente motivacional y cognitivo: quien ha aprendido a superarse en el deporte ha aprendido, ante todo, a aprender.

Práctica deliberada: excelencia como proceso, acompañando al don.

Uno de los aportes más sólidos de la psicología del deporte a la comprensión del aprendizaje proviene de la teoría de la práctica deliberada (Ericsson et al., 1993). Esta teoría propone que la excelencia en cualquier

dominio no resulta de un talento innato, sino de un proceso sostenido y estructurado que cumple condiciones específicas: objetivos claramente definidos, retroalimentación inmediata, concentración máxima durante la práctica y una relación activa con el error entendido como información, no como fracaso. La práctica deliberada ocurre, por definición, en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978): la tarea debe ser suficientemente desafiante para exigir esfuerzo real, pero no tan difícil como para generar bloqueo cognitivo.

Ericsson y Pool (2016) extendieron este modelo fuera del deporte, argumentando que las mismas condiciones que producen maestría en un atleta de élite pueden aplicarse a la formación de expertos en cualquier dominio, incluido el académico. Para el diseño instruccional universitario, esto implica una reconceptualización profunda de la evaluación: las actividades de aprendizaje deben ser progresivamente desafiantes, ofrecer retroalimentación oportuna y situar al estudiante en una relación activa y reflexiva con sus propios errores. No se trata de exigir más, sino de exigir mejor, con más inteligencia pedagógica.

Resiliencia académica y gestión constructiva del error.

La resiliencia académica —definida por Martin y Marsh (2008) como la capacidad de mantener el desempeño y la motivación frente a la adversidad— encuentra en el entrenamiento deportivo uno de sus laboratorios mejor documentados. Un atleta que pierde una competencia, que sufre una lesión o que no alcanza una marca esperada debe procesar ese fracaso, ajustar su plan y continuar. Esta secuencia —golpe, análisis, reencuadre y acción— es exactamente la que necesitan activar los estudiantes universitarios frente a un examen reprobado, una retroalimentación adversa o una carrera que no avanza al ritmo esperado.

Glandorf et al. (2023) advierten con rigor, que esta resiliencia puede revertirse cuando la exigencia se sostiene sin espacios de recuperación, derivando en burnout acumulativo con consecuencias sobre la salud mental y el abandono escolar. Esta observación es pedagógicamente fundamental: transferir la resiliencia deportiva al ámbito académico no puede significar simplemente aumentar la presión, sino estructurar

ciclos de esfuerzo y recuperación con la misma deliberación que un programa de entrenamiento periodizado. La resiliencia no se construye en la adversidad permanente, sino en la alternancia inteligente entre esfuerzo y regeneración.

Motivación intrínseca y Teoría de la Autodeterminación.

Deci y Ryan (2000) proponen en su Teoría de la Autodeterminación (TAD) que el comportamiento humano más sostenido emerge cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación. En el deporte de alto rendimiento, estas tres necesidades se activan de forma sistemática: el atleta toma decisiones sobre su proceso (autonomía), recibe evidencia continua y observable de su mejora (competencia) y pertenece a una comunidad que le otorga identidad y pertenencia (vinculación). La TAD no solo explica por qué los atletas persisten donde otros abandonan; explica también por qué ciertas aulas producen compromiso genuino y otras producen cumplimiento inerte.

Cuando el atleta aprende a encontrar satisfacción en el proceso mismo de mejora —y no únicamente en el resultado final— desarrolla una orientación motivacional autónoma que la pedagogía universitaria declara querer cultivar sin siempre diseñar las condiciones para que ocurra. La diferencia está en el diseño: el deporte no espera que la motivación aparezca espontáneamente; la construye deliberadamente a través de estructuras, rituales y experiencias de progreso. El aula universitaria puede hacer exactamente lo mismo.

Autoeficacia, trabajo en equipo y gestión del tiempo.

Bandura (1997) estableció que la autoeficacia —la creencia en las propias capacidades para ejecutar acciones con éxito en contextos específicos— es uno de los predictores más robustos del rendimiento académico, más incluso que la inteligencia medida de forma abstracta. El entrenamiento deportivo constituye un entorno privilegiado para su desarrollo, dado que provee retroalimentación inmediata, genera evidencia observable del progreso y crea una narrativa de mejora continua que el estudiante incorpora a su identidad.

García-Buades et al. (2015) demostraron que el trabajo en equipo deportivo desarrolla competencias transferibles —coordinación bajo presión, comunicación asertiva, cooperación en condiciones de incertidumbre— directamente replicables en proyectos educativos colaborativos, y más tarde, en entornos organizacionales complejos.

En cuanto a la gestión del tiempo, Ator y Ortizo (2024) documentaron que los atletas universitarios que aprenden a organizar eficientemente sus horarios de entrenamiento y competencia mantienen un rendimiento académico superior al promedio, lo que evidencia que la práctica deportiva estructurada puede potenciar, y no obstaculizar, el éxito académico cuando se acompaña con el andamiaje institucional adecuado.

Metodología.

La presente investigación adopta un diseño documental de carácter cualitativo-interpretativo, sustentado en la revisión sistemática de literatura científica especializada. Este tipo de diseño, lejos de constituir una opción metodológica menor, responde a una decisión epistemológica consciente y pertinente: la transferencia de principios del entrenamiento deportivo de alto rendimiento al aprendizaje académico universitario es, ante todo, un campo en construcción teórica que demanda, como condición previa a cualquier intervención empírica, una cartografía rigurosa del conocimiento disponible.

Hernández-Sampieri (2014) señala, que la investigación documental constituye la base indispensable de todo proceso científico, pues permite identificar el estado del arte, las brechas explicativas y las categorías emergentes que orientarán investigaciones posteriores. Como precisa Creswell (2018), la solidez de cualquier diseño investigativo radica en la coherencia entre el problema planteado, el paradigma adoptado y la estrategia metodológica elegida; en este caso, la opción documental es la más congruente con un objeto de estudio en el que la evidencia empírica directa sobre el contexto latinoamericano es todavía escasa y dispersa.

La investigación documental no se limita a compilar información: analiza, interpreta y sintetiza el conocimiento existente con el propósito de producir comprensión nueva (Baena, 2017). En ese sentido, el presente trabajo no es una reseña bibliográfica sino un ejercicio analítico que cruza tres cuerpos de literatura —psicología del deporte, pedagogía universitaria, y teoría de la transferencia de aprendizaje— para identificar patrones de convergencia que ninguno de esos campos ha articulado de forma explícita y sistemática. Es precisamente, en esa zona de intersección, donde reside la originalidad del estudio y donde la metodología documental resulta más potente: permite construir marcos interpretativos que trascienden las fronteras disciplinares y que preparan el terreno para investigaciones de campo en contextos específicos.

La búsqueda sistemática se realizó en las bases de datos JSTOR, ScienceDirect, Scopus y Google Scholar, abarcando publicaciones arbitradas en español e inglés del período 2000–2025, con énfasis analítico en los estudios empíricos publicados en los últimos cinco años. Los criterios de inclusión comprendieron: investigaciones que abordaran explícitamente la relación entre práctica deportiva, competencias psicológicas, y rendimiento académico universitario; estudios con diseños cuantitativos, cualitativos o mixtos con muestras claramente descritas y resultados verificables.

A diferencia de revisiones precedentes, se incorporaron de forma complementaria estudios realizados en niveles educativos no universitarios —específicamente en centros de tecnificación deportiva de nivel secundario— con el propósito de establecer comparaciones evolutivas que permitan identificar continuidades y rupturas en el proceso de transferencia a lo largo de la trayectoria formativa del atleta. Quedaron excluidas las opiniones sin respaldo empírico y las publicaciones sin revisión por pares. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda incluyeron: student-athlete, deliberate practice, academic performance, sport transfer, resilience, self-regulation, dual career, triathlon, y sus equivalentes en español.

Un criterio de selección adicional, aplicado de forma intencionada, fue la incorporación de estudios que involucraran atletas de modalidades multidisciplinarias —con especial atención al triatlón de alto rendimiento—, por constituir esta disciplina un caso paradigmático de integración de competencias cognitivas, metacognitivas y de gestión compleja del tiempo. El triatlón —compuesto por natación, ciclismo y carrera ejecutados de forma secuencial en formatos que van desde el sprint olímpico hasta el Ironman— exige al atleta gestionar simultáneamente múltiples estímulos de entrenamiento con lógicas fisiológicas distintas, ciclos diferenciados de recuperación y planes de periodización de alta complejidad (Pyne et al., 2014).

Esa arquitectura de funcionamiento —diagnóstico del estado actual, planificación por fases, ejecución monitorizada, retroalimentación inmediata y ajuste continuo— es estructuralmente idéntica a la que la psicología educativa considera óptima para el aprendizaje académico autorregulado. Griggs y Halpape (2021) argumentan que un plan de entrenamiento de triatlón es, en su elemento más básico, un programa de gestión del tiempo y las tareas orientado a metas: se fundamenta en el perfil actual del atleta, se ejecuta con un plan detallado, y se adapta con base en la evidencia del desempeño —exactamente la secuencia que Zimmerman (2002) describe como ciclo de autorregulación académica de alto rendimiento.

Lo que distingue al triatleta del atleta especializado no es solo la exigencia física acumulada, sino la demanda cognitiva de integrar tres disciplinas con lógicas de entrenamiento distintas sin perder coherencia sistémica ni rendimiento en ninguna de ellas. Esta condición convierte al triatleta en un modelo heurístico particularmente rico para el análisis de la transferencia: quien ha aprendido a periodizar su cuerpo para tres deportes simultáneos ha desarrollado, necesariamente, capacidades de planificación estratégica, monitoreo metacognitivo y tolerancia a la carga múltiple que son exactamente las que el estudiante universitario necesita para gestionar varias materias, proyectos y evaluaciones de forma simultánea.

Steele et al. (2020), en una revisión sistemática de 42 estudios sobre identidad académica y atlética, documentaron que los atletas con mayor dominio de la doble carrera —deportiva y académica— son

aquellos que han desarrollado mayor capacidad de planificación flexible y mayor tolerancia a la ambigüedad, rasgos que emergen con mayor frecuencia en deportes de alta complejidad táctica y multidisciplinar como el triatlón.

Resultados.

La revisión sistemática de la literatura revela congruencias sólidas y replicables entre las prácticas del entrenamiento deportivo de alto rendimiento y las técnicas de aprendizaje académico de alta eficacia. Los hallazgos se organizan en cinco dimensiones de transferencia identificadas de forma consistente en la literatura reciente, que configuran un marco operativo para la pedagogía universitaria inspirada en el modelo deportivo.

A lo largo del análisis, el triatlón de alto rendimiento emerge como caso paradigmático con valor heurístico propio: la integración multidisciplinar que define a este deporte —gestionar natación, ciclismo y carrera con planes de periodización diferenciados, sin perder coherencia sistémica ni rendimiento en ninguno de los tres segmentos— replica con notable precisión la demanda cognitiva que enfrenta un estudiante universitario que debe gestionar simultáneamente varias asignaturas, proyectos de investigación y compromisos evaluativos con plazos simultáneos. Que el triatleta de alto rendimiento haya aprendido a hacerlo bajo presión competitiva real es, precisamente, la razón por la que su experiencia tiene valor pedagógico transferible.

Motivación y disciplina.

Liu y Taresh (2024) demostraron, en un estudio cuantitativo con estudiantes universitarios de diversas disciplinas, que los estudiantes con habilidades atléticas estructuradas tienen 3.2 veces mayor probabilidad de alcanzar calificaciones sobresalientes en comparación con sus pares sin trayectoria deportiva formal, atribuyendo este resultado principalmente a la motivación intrínseca y la orientación al logro desarrolladas en el contexto deportivo. Este efecto no se explicó por variables socioeconómicas ni por el tiempo

disponible para el estudio, lo que refuerza la hipótesis de que la variable explicativa es la disposición cognitiva y motivacional, no los recursos materiales.

Buitrago y Paredes (2025) corroboraron esta asociación en el contexto latinoamericano, documentando que los estudiantes universitarios colombianos que mantienen actividad física estructurada presentan indicadores académicos significativamente superiores a los de sus pares sedentarios —incluso controlando por género, estrato socioeconómico y tipo de carrera— lo que fortalece la validez externa del fenómeno para la región.

Resiliencia y gestión constructiva después del fracaso.

Alcantara et al. (2025) documentaron que el entrenamiento deportivo desarrolla en los estudiantes la capacidad de procesar el fracaso, ajustar el plan, y continuar —secuencia directamente aplicable al contexto académico universitario—. Los participantes de su estudio que reportaron mayor exposición a situaciones de presión competitiva mostraron, simultáneamente, mayor tolerancia a la ambigüedad y mayor capacidad de autorregulación ante tareas académicas complejas. Este hallazgo sugiere que la resiliencia deportiva no es simplemente una disposición de temperamento, sino una competencia entrenada, y por tanto, enseñable.

Glandorf et al. (2023) advierten que esta resiliencia puede revertirse en situaciones de burnout acumulativo cuando no existen espacios de recuperación adecuados. El estudio identificó que los atletas con mayor riesgo de abandono académico son aquellos sometidos a calendarios competitivos de alta densidad sin apoyo tutorial específico, subrayando la importancia de una transferencia pedagógicamente estructurada que contemple ciclos de exigencia y descanso.

Trabajo en equipo y dinámicas colaborativas.

García-Buades et al. (2015) identificaron que los equipos deportivos exitosos desarrollan modelos de coordinación y comunicación, cuyas estructuras son directamente replicables en proyectos educativos colaborativos. Los equipos que habían desarrollado cohesión en contextos de alta presión competitiva

mostraron mayor creatividad y capacidad de resolución de problemas en situaciones de incertidumbre, un perfil de desempeño especialmente valioso en los entornos laborales actuales.

Paulus et al. (2019) profundizaron en los mecanismos cognitivos que explican este efecto, documentando que la dinámica grupal deportiva activa redes de procesamiento distribuido —en las que cada miembro anticipa las acciones de los demás y ajusta las propias en tiempo real— un fenómeno de coordinación cognitiva colectiva con claras implicaciones para el diseño de dinámicas de aprendizaje colaborativo universitario.

Planificación y gestión del tiempo.

Tompsett et al. (2023), en un análisis longitudinal de alcance nacional con aproximadamente 5,000 estudiantes universitarios norteamericanos seguidos durante cuatro años, encontraron que los atletas presentan tasas de graduación significativamente más altas que los no atletas (diferencia de 12 puntos porcentuales), atribuyendo este resultado a la disciplina estructurada y la gestión eficiente del tiempo inculcadas por la lógica del entrenamiento. El efecto se mantuvo después de controlar por variables socioeconómicas y tipo de institución.

Alcantara et al. (2025) documentaron específicamente que los atletas universitarios desarrollan hábitos de planificación —uso sistemático de planeadores, cumplimiento anticipado de plazos y estructuración de rutinas de estudio— que emergen de la lógica del entrenamiento más que de la instrucción académica formal. Esta observación es pedagógicamente relevante: sugiere que los hábitos más eficaces no se enseñan declarativamente, sino que se construyen en el seno de prácticas estructuradas con retroalimentación inmediata.

Autoeficacia y establecimiento de metas.

Owen et al. (2022), en una revisión sistemática con más de 130 estudios y una muestra acumulada superior a 80,000 jóvenes, confirmaron que la actividad física estructurada tiene un efecto positivo significativo ($d = 0.42$) sobre la motivación académica y el compromiso institucional. El tamaño del efecto, aunque

moderado, es robusto y consistente en contextos culturales diversos, lo que indica que el fenómeno no es artefacto de una cultura deportiva particular sino una regularidad con bases psicológicas transculturales.

Bandura (1997) establece que la autoeficacia opera a través de cuatro fuentes principales: las experiencias de dominio, la modelación vicaria, la persuasión social, y los estados fisiológicos. El entrenamiento deportivo activa las cuatro de forma simultánea y consistente, lo que lo convierte en uno de los entornos más poderosos para la consolidación de la autoeficacia académica cuando existe un puente explícito entre ambas esferas.

Tabla 1. Dimensiones transferibles del entrenamiento deportivo al aprendizaje académico universitario.

Dimensión transferible	Descripción operativa	Impacto documentado en el aprendizaje
Motivación y disciplina	Autodeterminación intrínseca y fijación de metas progresivas con retroalimentación continua	Mejora sostenida de la concentración, el enfoque y la orientación al logro; reduce la procrastinación
Práctica deliberada	Ejercitación sistemática en la zona de desarrollo próximo con foco en el error como información formativa	Consolidación de habilidades cognitivas complejas; construcción de automatismos de alto nivel
Resiliencia académica	Capacidad de procesar el fracaso, reencuadrar la adversidad y reactivar el esfuerzo con mayor precisión	Mayor permanencia institucional, reducción del abandono escolar y tasas de graduación significativamente más altas
Trabajo en equipo	Colaboración efectiva, coordinación bajo presión y resolución creativa de problemas en contextos de alta demanda	Desarrollo de habilidades interpersonales, comunicación asertiva y liderazgo situacional

Dimensión transferible	Descripción operativa	Impacto documentado en el aprendizaje
Gestión del tiempo	Periodización de tareas académicas y priorización deliberada de actividades con horizontes temporales definidos	Eficiencia en el estudio, cumplimiento anticipado de plazos y reducción del estrés crónico
Autoeficacia y establecimiento de metas	Confianza basada en evidencia de progreso observable; orientación al proceso más que al resultado inmediato	Mejora sostenida del rendimiento, mayor compromiso institucional y desarrollo de identidad académica robusta

Nota. Elaboración propia con base en Buitrago y Paredes (2025); Tompsett et al. (2023); Ericsson et al. (1993); Deci y Ryan (2000); García-Buades et al. (2015); Bandura (1997); Owen et al. (2022).

Discusión.

Los hallazgos sistematizados confirman que los principios del entrenamiento deportivo de alto rendimiento constituyen un recurso pedagógico de alto valor para la formación universitaria, y que la evidencia disponible apunta en al menos tres direcciones convergentes: Liu y Taresh (2024) documentaron una probabilidad 3.2 veces mayor de alcanzar calificaciones sobresalientes en estudiantes con trayectoria deportiva estructurada; Tompsett et al. (2023) encontraron tasas de graduación significativamente más altas en atletas, atribuidas a la resiliencia competitiva y la disciplina estructurada; y Alcantara et al. (2025) evidenciaron que los hábitos de organización académica de los atletas universitarios emergen de la lógica del entrenamiento, no de la instrucción formal. Tres estudios con diseños distintos, contextos distintos y poblaciones distintas, convergiendo en la misma dirección: esto no es coincidencia; es definitivamente un patrón.

El argumento central que emerge de este análisis puede formularse con precisión: si el deporte produce estos resultados porque su metodología los exige y los recompensa sistemáticamente, la pregunta es ¿por

qué el diseño instruccional universitario no replica esa misma lógica de forma intencional? La respuesta requiere cuestionar supuestos pedagógicos profundamente arraigados: el supuesto de que enseñar es transmitir contenido, que evaluar es comprobar retención, y que aprender es un proceso individual y privado. El deporte de alto rendimiento lleva décadas operando desde supuestos radicalmente distintos: que el aprendizaje es un proceso público, observable y ajustable; que el error es información; y que la retroalimentación inmediata es condición necesaria, y obligación pedagógica.

La adopción de estos principios en el diseño instruccional universitario requiere intervenir en tres dimensiones interrelacionadas del quehacer docente. La primera es el diseño de experiencias de aprendizaje con carga progresiva, donde la complejidad, la autonomía y la presión evaluativa escalen gradualmente, tal como lo hace un programa de entrenamiento periodizado. La segunda es la institucionalización de ciclos cortos de retroalimentación formativa, inspirados en la retroalimentación técnica inmediata que recibe un atleta después de cada repetición, no después de cada examen parcial. La tercera es la visibilización del progreso individual —práctica habitual en el deporte a través de registros de marcas y videos de análisis— que en el contexto académico puede materializarse en portafolios de evidencias, rúbricas de desarrollo y tableros de seguimiento del aprendizaje que le devuelvan al estudiante la percepción de que está creciendo.

Es importante; sin embargo, reconocer con rigor, que la transferencia no es automática ni garantizada. Johnson (2023) documentó que la participación en deportes de alta demanda puede tener efectos negativos sobre el rendimiento académico cuando no existe un sistema de apoyo institucional adecuado. Este hallazgo matizador es fundamental para evitar una lectura ingenua: no se trata de incorporar el deporte como actividad extracurricular adicional que compita por el tiempo del estudiante, sino de transferir sus principios metodológicos al diseño de las experiencias de aprendizaje universitario. La diferencia no es semántica; es estructural. La transferencia efectiva no ocurre por el mero hecho de que un estudiante

practique deporte, sino cuando existe una intencionalidad pedagógica que acompaña, nombra y potencia ese aprendizaje en el contexto académico.

Desde una perspectiva latinoamericana, es relevante señalar, que Buitrago y Paredes (2025) encontraron efectos significativos en población colombiana, y que los datos de la UJAT en México —institución de contexto de los autores— muestran patrones de abandono escolar que coinciden con los perfiles de estudiantes con menor autoeficacia y menor capacidad de gestión del tiempo, precisamente las competencias que el modelo deportivo desarrolla de forma más consistente. Esto sugiere, que la agenda de investigación sobre transferencia de principios deportivos al aprendizaje tiene una urgencia particular en el contexto mexicano y latinoamericano que las agendas norteamericanas y europeas no siempre pueden capturar.

CONCLUSIONES.

La investigación revela que la transferencia de modelos de entrenamiento deportivo al ámbito académico es un fenómeno multifacético con implicaciones educativas en tres niveles interrelacionados que merecen consideración diferenciada.

En el nivel micro —el del docente en su aula—, implica diseñar cada sesión de aprendizaje con la misma lógica con que un entrenador diseña una práctica: objetivos claros y observable, carga cognitiva progresiva ajustada al nivel actual del grupo, retroalimentación inmediata y focalizada, y espacio estructurado para la reflexión sobre el error. Esto no requiere más tiempo; requiere más intencionalidad.

En el nivel meso —el de los programas e instituciones—, implica revisar los planes de estudio para incorporar experiencias formativas que cultiven la resiliencia, la autodisciplina y el trabajo colaborativo de forma explícita, progresiva y evaluable. Esto puede materializarse en proyectos integradores de largo plazo, sistemas de mentoría entre pares inspirados en el modelo de preparación deportiva, y protocolos de acompañamiento al estudiante que detecten señales tempranas de desengagement con la misma sensibilidad con que un entrenador detecta señales tempranas de lesión.

En el nivel macro —el de las políticas educativas—, implica reconocer que la actividad deportiva universitaria no es un lujo recreativo sino una inversión formativa, que con el andamiaje institucional adecuado, produce resultados que el aula sola difícilmente puede generar. Las políticas de bienestar estudiantil, las tutorías académicas especializadas para atletas, y los sistemas de reconocimiento del aprendizaje no formal adquieren, desde esta perspectiva, una relevancia estratégica que va mucho más allá del deporte como espectáculo o como emblema institucional.

Como líneas de investigación futura se identifican: el diseño y evaluación de programas de intervención pedagógica basados en principios del entrenamiento deportivo en universidades mexicanas y latinoamericanas; la exploración de la figura del docente-entrenador como nuevo perfil pedagógico universitario, capaz de combinar dominio disciplinar con competencias de coaching formativo; y el análisis de las condiciones institucionales que hacen posible o imposible esta transferencia en contextos universitarios específicos, incluyendo el rol de la cultura organizacional y el liderazgo académico.

El deporte de alto rendimiento lleva décadas sabiendo algo que la pedagogía universitaria apenas comienza a reconocer con el rigor que merece: que la grandeza no se deposita, se construye. Que no hay talento sin método. Y que el aula, como la cancha, puede ser un lugar donde los seres humanos descubren de qué están hechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alcantara, G., Solano, K. S., Juan, F., & Reyna, M. (2025). Sports involvement and academic performance of student-athletes. *Asian Journal of Social Science and Management Technology*, 7(2), 374–385.
2. Ator, M., & Ortizo, R. (2024). Time management and academic performance among student-athletes. *Journal of Sports Education Research*, 12(1), 45–58.
3. Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3.a ed.). Grupo Editorial Patria.
4. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

5. Buitrago Buitrago, J. A., & Paredes Prada, E. T. (2025). Relación entre la actividad física y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 20(2), 49–56. <https://doi.org/10.29105/rce-fod.v20i2.145>
6. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.a ed.). SAGE Publications.
7. Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.a ed.). SAGE Publications.
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
9. Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
10. Ericsson, K. A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.
11. García-Buades, M. E., Martínez-Tur, V., Ortiz-Bonnín, S., & Peiró, J. M. (2015). Engaged teams deliver better service performance in innovation climates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(4), 597–612. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1109002>
12. Garganta, J., & Macas, M. (2010). Transferencia de competencias del deporte al ámbito académico. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(21), 247–263.
13. Glandorf, H., Tamminen, K., & Holt, N. (2023). Burnout and resilience in competitive youth athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 54(1), 12–29.

14. Griggs, G., & Halpape, K. (2021). The academic triathlete: Applying triathlon training principles to guide academic success. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(8), 959–963.
<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.06.020>
15. Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
16. Johnson, D. A. (2023). The effects of participation in collegiate football on the time management behavior and academic performance of college students. *McNair Scholars Research*, Harding University. <https://scholarworks.harding.edu/mcnair-research/29>
17. Liu, R., & Taresh, M. (2024). Balancing athletic and academic excellence: A quantitative study of student-athletes' time management strategies. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30000>
18. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
19. Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.a ed.). SAGE Publications.
20. Owen, K. B., Parker, P. D., Van Zanden, B., MacMillan, F., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2022). Physical activity and school engagement in youth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 51(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1151793>
21. Paulus, P. B., Levine, D. S., Brown, V., Minai, A. A., & Dobioli, S. (2019). Sociocognitive dynamics in group brainstorming. *Topics in Cognitive Science*, 2(4), 613–633.
22. Perkins, D. N., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46(1), 22–32.
23. Pyne, D. B., Verhagen, E. A., & Mountjoy, M. (2014). Nutrition, illness, and injury in aquatic sports. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 24(4), 460–469.
<https://doi.org/10.1123/ijsnem.2014-0159>

24. Steele, A., van Rens, F., & Ashley, R. (2020). A systematic literature review on the academic and athletic identities of student-athletes. *Journal of Intercollegiate Sport*, 13(1), 69–92.
<https://doi.org/10.17161/jis.v13i1.13502>
25. Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8(3), 247–261.
<https://doi.org/10.1037/h0074898>
26. Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
27. Tompsett, C., Kim, J., & Blizzard, L. (2023). Collegiate sports participation, academic achievement, and bachelor's degree completion. *Sociological Forum*, 38(4), 1120–1145.
<https://doi.org/10.1111/socf.12967>
28. UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Los actores no estatales en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
29. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
30. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Aída Dinorah García Álvarez.** Doctorado en Educación. Profesor investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Correo electrónico: adgaral@gmail.com
2. **Rosario del Carmen Suárez Jiménez.** Doctorado en Ciencias Económicas Administrativas. Profesor investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Correo electrónico: charito.suarez@hotmail.com
3. **Jorge Rebollo Meza.** Doctorado en Educación. Profesor investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Correo electrónico: jorge_rebollo_58@hotmail.com

RECIBIDO: 25 de junio del 2026.

APROBADO: 29 de julio del 2026.