

Módulo 4. Intercambio pedagógico con el jugador. Estrategias y atmósfera de aprendizaje

Unidad 4.1 Intercambio pedagógico con el jugador. Estrategias y atmósfera de aprendizaje

Con el correr de los años, la neurociencia ha demostrado lo que, desde la pedagogía, hace tiempo que se intuía: la atmósfera que creamos en el entrenamiento (relación interpersonal) dará soporte, o no, al aprendizaje de los jugadores. Sumado a esto, es posible identificar que las estrategias de aprendizaje son todo lo que un entrenador puede realizar durante el entrenamiento (antes, durante y después de la tarea que ha diseñado) para optimizar el aprendizaje de los jugadores. Estas estrategias de aprendizaje deben ir en consonancia con el perfil del entrenador y los valores del club, es decir, que, bajo este trinomio, es posible colaborar con los procesos de conformación de los deportistas.

Entendemos el perfil del entrenador como algo adaptable y modificable a lo largo del tiempo, de acuerdo con la experiencia y la formación que pueda ir realizando. No cabe duda de que el entrenador actúa de acuerdo con su perfil psicológico, socioafectivo, etcétera. Es por eso por lo que se valora positivamente la multidisciplinariedad de las formaciones, como se ha demostrado en los primeros módulos del Curso 1, donde se invita al entrenador a reflexionar sobre sí mismo y sus acciones antes de proponer herramientas. Sin la reflexión previa, es posible que algunas de las propuestas que se verán a continuación fueran descartadas por aquellos entrenadores que, ahora mismo, tienen un perfil alejado de aquel que realizaría dichas propuestas. Con la reflexión previa, las propuestas pueden ser igualmente integradas o desechadas por el lector-entrenador, pero no será por un apego incondicional o un apriorismo que evite llegar al fondo del porqué de las propuestas.

Así como en el Coach Academy I se presentaron las estructuras del ser humano deportista, que configuran una visión holística del jugador, lo mismo ocurre con el



entrenador. Varias dimensiones interactúan para configurar lo que entendemos como su perfil, y, en un orden jerárquico superior, encontramos sus valores. Una vez más, tampoco los entendemos como inamovibles, pero, en el escalón más alto de la jerarquía, es donde también es necesario que pase más tiempo para poder observar cambios cualitativamente elevados.

El perfil y valores del entrenador, por un lado, y los valores y cultura del Club, por otro, deben ser compatibles. Los valores y la cultura del Club generan una idiosincrasia propia del Club, que es constreñida por el entorno de este: la sociedad donde reside, sus socios y aficionados, directivos, grandes entrenadores y jugadores, así como experiencias colectivas importantes. Todos ellos van conformando lo que se entiende como la forma de ser del Club. Con total seguridad, podemos pensar en grandes equipos y asociarles adjetivos que les calificarían. Por supuesto, el FC Barcelona es un caso claro, configurado por su relación estrecha con la cultura catalana, los sucesos políticos que ha vivido por esta razón o la forma particular de la sociedad catalana; pero, también, la influencia de la escuela holandesa en los orígenes del Fútbol Barça, tal y como ya se apuntó en el Coach Academy I.

Si el perfil del entrenador y los valores del Club no están en consonancia, los jugadores recibirán (percibirán) que ambos mensajes son contradictorios, pudiendo afectar la credibilidad del primero.

Si las propuestas de enseñanza-aprendizaje estuviesen envueltas en un paradigma clásico de orden cerrado, los jugadores no tendrían la posibilidad de obtener un gran bagaje de información, por lo que nunca romperían con su zona de confort. Es decir, que algunas posibilidades de acción no serían ejecutadas -a pesar de ser posibles a nivel coordinativo o cognitivo- porque la dimensión expresivo-creativa, socioafectiva o emotivo-volitiva no permitiría su emergencia. Por este motivo, su toma de decisión estaría coartada, imprimiendo, como resultado, aquellas acciones que ya saben hacer y les dan seguridad, lo que generará situaciones en las cuales se evite arriesgar y, así, no perder el balón para, de esta manera, no recibir un *input* negativo del entrenador. Esta forma de no “salirse del libreto”, lejos de estimular la creatividad, la suprime, siendo lo contrario al camino que nos ofrece la práctica deportiva, con su variabilidad inherente. Es decir, que se pretende que los jugadores prueben, transiten y experimenten nuevos escenarios, nuevas inquietudes, que se completen como jugadores, evitando realizar solo aquello que saben hacer. Por lo tanto, no se pretende desde un primer momento el rendimiento; por el contrario, lo que se busca es el aprendizaje.

Esto también es válido para equipos profesionales: si entendemos el rendimiento como que los jugadores utilicen sus capacidades y habilidades actuales durante el partido, y el aprendizaje como que transformen sus capacidades y habilidades actuales para



optimizarlas, desde un punto de vista complejo, donde nunca el contexto permanece igual, los oponentes evolucionan y el propio sistema-equipo se va modificando y, por lo tanto, necesita de nuevas herramientas ¿quién se atrevería a jugar toda una temporada con una única carta, por buena que sea? Los grandes equipos que han permanecido en lo más alto lo han hecho a partir de la idea de ir evolucionando y adaptando su juego constantemente.

Figura 1: Los valores del Club y el perfil del entrenador influyen en las estrategias de aprendizaje que el entrenador pueda llevar a cabo



Fuente: elaboración propia.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se definen como aquellas acciones que el entrenador puede proponer o realizar durante todo el entrenamiento, es decir, son sucesos continuos en los cuales está inmerso el entrenador, el jugador, el contexto y, en consecuencia, la tarea. Inclusive, se integran también el antes y después de la tarea, en búsqueda de optimizar el aprendizaje de los jugadores.

La primera estrategia de aprendizaje que se debe tener presente es aquella en la que el jugador demuestre un alto **compromiso motor** a través de la tarea. Es decir, que participe de manera proactiva e identifique en la tarea un espacio de motivación y aprendizaje. De esta manera, se busca evitar propuestas analíticas de carácter directo donde los jóvenes jugadores estén realizando largas hileras, por ejemplo. Esto provoca que el tiempo de participación sea muy escaso, sumado a que la posibilidad de desmotivación se amplifica.

Otro ejemplo es cuando se diagraman tres equipos, donde la participación activa es de dos equipos que se enfrentan, dejando uno de los tres equipos afuera, esperando su turno. En este sentido, lo óptimo sería que, si hay un equipo que debe esperar, lo hiciera realizando otra SSP -para no perder el escaso tiempo que tenemos de práctica deportiva- que los acercara a un alto grado de motivación como factor clave y determinante para su evolución.

Si el lector ha tenido la ocasión de realizar el Coach Academy I, recordará que Paco Seirullo apunta que las SSP deben ser masivas, específicas y realizadas con variabilidad y continuidad. El compromiso motor es condición necesaria, pero no suficiente, para cumplir esta continuidad.

Otra estrategia a considerar es que la tarea presente **dinamismo**. Esta también busca, principalmente, la continuidad, aunque también se puede relacionar con la especificidad de la tarea. Desde este punto de vista, se busca que el entrenador evite frenar la tarea con frecuencia para dar su opinión respecto a cómo se está llevando a cabo. Si bien, en ocasiones, es posible e importante emitir información durante la tarea, la intervención se puede otorgar a un jugador concreto cuando se encuentra en espacio de cooperación y, por lo tanto, no está participando directamente. El dinamismo también se consigue mediante un correcto diseño de las tareas, promoviendo tareas de ciclo continuo, por ejemplo, en lugar de tareas por repeticiones, como se verá en el Curso 3.

Añadimos como estrategia de aprendizaje **el enfoque basado en constreñimientos** (*constraint-led approach*) si bien, más que una estrategia, es una metodología de diseño de tareas que debe ir de la mano con el adecuado intercambio pedagógico con el jugador. Está basado en los principios de la pedagogía no lineal. Aboga por una menor intervención, algo que ya se ha podido desprender de anteriores módulos, como las referencias que se encuentran en el Curso 2. Mediante la manipulación de constreñimientos, se le propone al jugador encontrar sus propias soluciones motrices a las tareas en las que se ve involucrado. Este enfoque sugiere que el jugador actúa bajo el ciclo de percepción-acción, con lo que la información que percibe del entorno y de sí mismo le empujan a realizar ciertas acciones motrices, que se retrotraen sobre el propio contexto y el mismo ejecutante, llegando, entonces, a un acoplamiento entre el jugador y la tarea/entorno. Es por eso por lo que, si se modifican los constreñimientos del entorno, se afecta el comportamiento del jugador.

Por último, el principio de **individualización**. Esto apoya la idea de utilizar esta herramienta en la cual el jugador percibe que se tienen en cuenta las características propias de sí mismo. Además, el entrenador se preocupa de cada una de las particularidades del jugador. Es posible llevar a cabo esta propuesta antes, durante y después del entrenamiento. Por ejemplo, cuando el entrenador interactúa con el jugador



explicando una situación concreta de qué posibilidades existen para practicarla de forma diferente y, así, llegar a una optimización. También, este principio lleva a aceptar que, ante una misma tarea, cada jugador encontrará soluciones alternativas, pues la interacción de cada jugador con la tarea lo llevará a tomas de decisión diferentes. Se debe no solo aceptar, sino promover estos comportamientos naturalizados de los jugadores.

Las cuatro primeras estrategias presentadas se llevan a cabo a través del perfil del entrenador. Es decir, no son acciones puntuales que el entrenador puede introducir en algunas de las SSP que diseñe, sino que deben tener un largo recorrido. Por eso apelamos al perfil o valores del entrenador. Otra particularidad es que estas estrategias de aprendizaje se observan a través de los comportamientos que emergen del jugador durante la tarea. Posteriormente, mostraremos otras estrategias que hacen referencia al intercambio pedagógico con el jugador mediante la comunicación verbal, como previa al Curso 2, que está dedicado al *feedback*.

Estas estrategias, pues, aparecen en las situaciones simuladoras preferenciales (SSP), donde se produce una sucesiva vivencia de fuentes de información específicas. Según la neurociencia, esto provocará nuevas sinapsis neuronales siempre que el cerebro perciba que las acciones motrices que está realizando tienen una utilidad social. Es decir, el cerebro está modelado para aprender aquello que sucede, especialmente si este lo percibe como un factor positivo desde un ámbito social, pues la evolución a lo largo de los miles y miles de años nos ha llevado a que el cerebro entienda que lo positivo para el grupo es un valor básico para su supervivencia. Entendemos que, en el caso del fútbol, el ámbito social es el equipo y si el cerebro percibe que los compañeros y/o el entrenador aprueban la acción, aunque sea implícitamente, se entenderá como positiva. Como consecuencia, si el jugador presenta este tipo de percepción en la tarea, configurará la acción como un evento útil y reforzará las sinapsis neuronales que han permitido realizarla, pudiendo, posteriormente, reutilizar las conexiones neuronales que se usaron, pero “reforzadas” por las nuevas sinapsis.

También funciona a la inversa, claro. En este caso, las sinapsis neuronales remeterán, si se percibe o se siente que la acción ha sido negativa, ya sea por la comprensión del juego del ejecutante, que ya sabe que ha inducido en un error, o, quizá, por algún comentario de un compañero del entrenador que deje claro, de forma explícita, el desacuerdo con la toma de decisión o acción motriz realizada. En este caso, se aleja de esa utilidad social.

Ahora bien, cuando existe, esa sinapsis lleva al jugador a un aprendizaje procedimental, es decir, se aprenden nuevos aspectos vinculados al juego, acciones e interacciones con los compañeros y emergen nuevos atractores o se flexibilizan los existentes. Es decir, ante situaciones similares, el jugador aprende nuevas acciones o realiza acciones que ya conocía, pero adaptadas al contexto en el cual las ha practicado y que ha provocado estas



nuevas sinapsis. Obviamente, esto no es un proceso automático ni rápido, por lo que los jugadores deberán practicar horas y horas (masivamente) en contextos específicos de juego, en continuidad y variabilidad.

Así mismo, habrá que poner el foco en aquellos atractores demasiado estables, donde se dificulta la adaptabilidad y creatividad. Esto suele ocurrir con jugadores que basan su juego en pocas acciones, generalmente muy eficientes. Esto los posiciona a tener un rendimiento alto en ciertas edades, pero, si no son capaces de flexibilizar sus atractores, se les deben proponer tareas y contextos para tal efecto (atmósferas de aprendizaje adecuadas, como veremos más adelante). De lo contrario, el resultado será que no se acaben de completar como deportistas y sean jugadores muy predecibles. Un ejemplo son los jugadores que, a cierta edad, son condicionalmente superiores a los demás jugadores de su edad. Eso los puede llevar a basarse en estas capacidades para desarrollar su juego, en especial si el entrenador promueve el rendimiento y no el aprendizaje, como ya se comentó. Se deberán generar contextos en los cuales deban movilizarse otras capacidades mediante adecuados constreñimientos, a la vez que se deberá generar un entorno de aprendizaje que promueva que el jugador pueda salir de su zona de confort. También, como no, se puede optar por mover al jugador a un equipo de una edad superior, a modo de cambio total de entorno que constreñirá de forma totalmente distinta a dicho jugador.

Estrategias de aprendizaje – el *feedback*

La herramienta del *feedback* es básica y confiere un poder sobre la evolución del jugador que merece un curso aparte, que el lector podrá disfrutar al finalizar este. Sin embargo, en tanto que estrategia de aprendizaje, se presentan aquí unas nociones básicas, a modo de introducción.

Lo primero que se debe recordar es lo que se comentó cuando se presentó el enfoque basado en constreñimientos: se requiere una menor intervención del entrenador. En ese momento, se refería al diseño de la tarea, pero también es válido en cuanto a la intervención verbal tanto antes, como durante y después de la realización de la tarea.

Es común experimentar cómo las instrucciones verbales del entrenador o la retroacción (*feedback*) de ejecución no tienen los resultados esperados. Esto se debe a que los propósitos y el control consciente del movimiento son tan sólo unos constreñimientos más, que interactúan con la dinámica intrínseca y la dinámica de la tarea (Seifert & Davids, 2012) y que, a menudo, son poco eficaces o resultan insuficientes para crear nuevas sinergias. (Balagué, Torrents, Pol, Seirullo, 2014, p. 66).



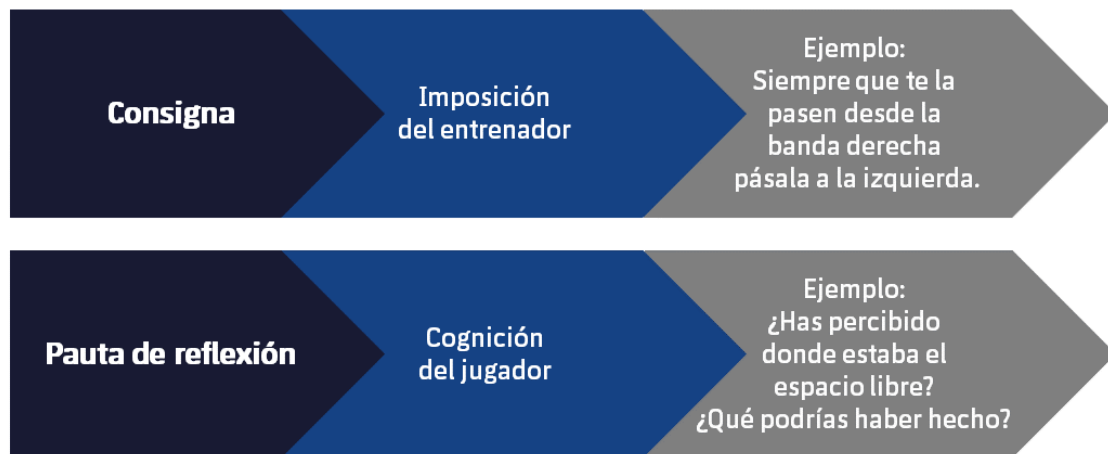
Por lo tanto, la no linealidad del aprendizaje y, por lo tanto, de sus reglas, nos llevan a entender que más *feedback* no significa mejor aprendizaje. De hecho, podría ser incluso una relación inversamente proporcional, por el hecho de que con cada *feedback* -sobre todo si es sumamente descriptivo- el jugador debe investigar menos y acatar más. El momento y el método utilizado son importantes, como se verá en el Curso 2.

A partir de esto, y entendiendo el carácter complejo del juego y su dinámica no lineal, es posible comprender la dificultad que concierne en la práctica real respecto a lo que el entrenador espera que suceda en el juego. Por esta razón, se propone evitar el uso de consignas de control, que son ideas estándar que se pretende que los jugadores sigan. Tampoco aportan demasiado las consignas no contingentes, es decir, no se deben dirigir los entrenamientos de forma constante (chuta, pasa, etcétera). Para esto es importante dejar que los jugadores tomen sus propias decisiones, que atraviesen momentos de ruido, que se equivoquen ellos para recibir luego el *feedback* por parte del entrenador, si es que es necesario, pues los jugadores casi siempre saben cuándo se han equivocado o cuándo pueden mejorar, y la forma de hacerlo es mediante la práctica, no con un *feedback* teórico de cómo se debería hacer o haber hecho determinada acción. En ocasiones, la consigna sirve para reafirmar en el campo los modelos de juego trazados sobre la pizarra. Pero, atendiendo otra vez al carácter complejo, imprevisible/estocástico del juego, lo mejor que puede hacer el entrenador en estos casos es dejar que los jugadores actúen, y dejar las acciones modélicas guardadas en un cajón.

Por todo esto, observamos diferencias entre una consigna y una pauta de reflexión. Que el entrenador intervenga propiciando la reflexión del jugador, invitando al jugador a pensar y repensar lo sucedido es un gran paso, positivo en comparación a las consignas. Lo ideal es que la pauta de reflexión sea sincera, y tenga más de reflexión que de pauta. Se trata de no preguntar esperando oír cierta respuesta, que es la que consideramos correcta; es necesario escuchar al jugador, generar el espacio para que se pueda expresar, si queremos esa información tan interesante para entender a nuestros jugadores y complementar nuestra observación de sus acciones motrices. Es decir, que realmente el entrenador pregunte al jugador por qué y según qué ha realizado determinada acción, qué ha percibido para realizarla, qué limitaciones (coordinativas, condicionales, de confianza) se ha encontrado que le han llevado a tomar esa decisión y qué habría realizado si no hubiesen existido tales limitaciones. En definitiva, qué ha sentido al realizar esta acción, apelando a las emociones del jugador. Si conseguimos la conexión necesaria con el jugador para que su respuesta sea la que siente y no la que él cree que queremos escuchar, nuestro intercambio con el jugador será de alto valor.



Figura 2: Estrategias de aprendizaje - *feedback*



Fuente: elaboración propia.

Según Balagué, Torrents, Pol y Seirullo (2014), las órdenes promueven el acoplamiento intención-acción o instrucción-acción en lugar del acoplamiento percepción-acción, limitando así la eficacia y autonomía de los deportistas durante la competición. Además, será fundamental que las pautas de reflexión de los entrenadores no inviten a los jugadores a "jugar a la regla" o focalizar su atención en el objetivo procedimental (por ejemplo, jugar en el espacio interlineal) por encima del objetivo global de la tarea (ganar o marcar).

A continuación, se propone una tabla como guía a tener en cuenta en los aspectos vinculados al *feedback*, a la hora de intervenir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportistas. Como se ha comentado, son ideas básicas que serán profundizadas en el curso posterior. Esta tabla se basa en *feedbacks* realizados hacia alumnos en un aula, pero muchos de ellos son aprovechables para un *feedback* entrenador-jugador.

Tabla 1: El *feedback*, reglas básicas

Reglas básicas del <i>feedback</i>	
SÍ	NO
Sea muy claro acerca de lo que quiere que logren sus alumnos, lo que deben saber y saber hacer	No interrumpa a un alumno cuando está tratando de resolver algo por sí mismo
Centre su <i>feedback</i> en lo que el alumno supo, hizo o logró	No centre su <i>feedback</i> en el propio alumno
Coméntele solo unas pocas cosas	No lo abrume con demasiadas cosas de una sola vez
Compare el trabajo del alumno con un estándar establecido que le muestre su progreso (o la falta de él)	No compare a los alumnos con sus compañeros
Dígale al alumno hasta dónde llegó y dele pistas sobre cómo puede mejorar	No le diga lo que estuvo mal en su rendimiento sin decirle cómo mejorarlo
Comuníquese su convencimiento en que lo puede hacer mejor	No le diga que un rendimiento pobre o mediocre es todo lo que esperaba
Ofrézcale el <i>feedback</i> cuando el alumno todavía tiene tiempo para mejorar	No ofrezca <i>feedback</i> solo después de evaluaciones formales
Cambie el modo en el que dé el <i>feedback</i> para adaptarte al nivel de experiencia del alumno	No limite el <i>feedback</i> a las notas y comentarios sumativos como: <i>bueno, excelente, decepcionante</i>
Aprenda de las reacciones de los alumnos a su <i>feedback</i>	No convierta las reacciones de sus alumnos a su <i>feedback</i> en "es su problema"
Discuta su <i>feedback</i> con el alumno	No dé <i>feedback</i> sin permitir que sus alumnos puedan pedir aclaraciones

Fuente: Adaptado de Tourón, 2017. <https://www.javiertouron.es/las-10-reglas-de-oro-para-dar-feedback/>

Siguiendo con las estrategias de aprendizaje, a continuación, se podrán observar nuevas propuestas que acompañan a los procesos de conformación de los deportistas, en este caso aplicables a partir de las informaciones verbales que puede expresar el entrenador, a diferencia de las que hemos visto al principio del módulo.

Antes, sin embargo, queremos comentar que, como en todo proceso de intercambio donde intervienen dos o más sujetos, la información pretendidamente emitida por uno de ellos no tiene por qué ser la misma que la que se reciba. Esto se debe a múltiples razones, que van desde características del emisor (por su forma de expresarse, su



lenguaje, el tiempo de exposición que provoca pérdida de atención, así como su tono y pausas, y un largo etcétera) como del receptor (dificultad para extraer los conceptos, falta de atención, etcétera). Nótese que, a pesar de que las podemos clasificar entre características del emisor y receptor, en realidad el éxito o no de la transmisión de la información se deberá a la interacción de ambos, no pudiéndose achacar únicamente el problema a uno de los dos (excepto casos extremos, incapacitantes), como no podría ser de otra forma desde una perspectiva compleja.

En referencia a esto, se puede dar el caso en que suceda que la forma de expresarse del entrenador no coincida con el principal método de recepción de señal, es decir, de estilo de aprendizaje. Muchos aportes se han escrito sobre cómo clasificar a las personas según su forma de aprender. Una vez más, apelamos a la zona gris, al hecho de que no podemos encasillar o etiquetar a nuestros jugadores según su método de recepción de información. Sin embargo, sí podemos acostumbrarnos a construir nuestro discurso teniendo en cuenta algunas ideas básicas para hacer llegar mejor nuestro mensaje, al menos en situaciones en las que nos dirigimos a todo el grupo y, por lo tanto, existe la posibilidad de que haya distintas maneras de recibir la información.

Aunque hay muchas clasificaciones, una de las que más se utiliza es la de Honey y Mumford (1986), que los agrupa en cuatro estilos:

1. **Activos:** buscan experiencias nuevas, se implican totalmente en la tarea a realizar. Suelen ser los primeros en responder, no les importa exponerse y son de mente abierta. Les gusta competir.
2. **Reflexivos:** son observadores por antonomasia. Buenos oyentes, también aprenden observando a otros actuando. Suelen estar en silencio si hay otros que están conversando. Necesitan pensar varias veces lo que van a decir.
3. **Teóricos:** les gusta aprender las teorías y leyes fundamentales. Son amantes de la racionalidad. Necesitan analizar y sintetizar la información y conseguir una explicación lógica de todo.
4. **Pragmáticos:** les gusta realizar tareas sin necesidad de largas explicaciones, pero, a la vez, sin ausencia de ellas. Se implican en temáticas que les gustan. También quieren saber para qué sirve aquello que están realizando, con lo cual, si aquello es demasiado abstracto o no le ven la aplicabilidad, no se implicarán al 100%.

Como decíamos, una buena manera de paliar las diferencias entre los jugadores, en caso de que tengamos a jugadores de distintos estilos, es tratar de comunicar, en algún momento, de la manera que desea cada uno de ellos.

Un buen método es utilizar la regla **TEAM**: en toda explicación ante el grupo, empezar con un **titular**, seguir con una **explicación**, luego con una pequeña **anécdota** y acabar con una **metáfora**.



De esta forma, con el titular vamos a satisfacer a los activos, que tras el titular ya estarán pensando en qué estrategias van a seguir para poder llevar a cabo la tarea. A continuación, podemos explicar el porqué necesitamos optimizar el objetivo de la tarea, para satisfacer a los teóricos. Durante la propia explicación, introduciremos alguna anécdota que llame la atención a los pragmáticos, que se pierden con largas explicaciones y necesitan sentir algo que les atraiga para implicarse. Por último, podemos acabar la exposición, si no la hemos introducido también durante la explicación, con una metáfora que permitirá a los reflexivos buscar relaciones entre lo explicado y el paralelismo que les hemos ofrecido, analizando así la información y, por tanto, movilizándola y haciéndosela suya.

Hay que recordar que, según lo visto anteriormente del enfoque basado en constreñimientos, es aconsejable que las explicaciones no den demasiada información sobre lo que se espera que suceda en la tarea (es decir, las acciones motrices que ejecutarán) e, incluso, tampoco mucho de lo que van a poder percibir. Es decir, dejar que sean ellos quienes descubran qué fuentes de información van a tener que atender prioritariamente. Aun así, hay espacio para la regla TEAM. Un ejemplo podría ser el siguiente (se presentan la anécdota y la metáfora por separado para mayor comprensión):

- **Titular:** *vamos a realizar un juego de posición 4x4+3 y nos focalizaremos en las acciones del jugador de dentro.*
- **Explicación:** *necesitamos optimizar las distancias de relación entre compañeros y la comunicación entre compañeros en el espacio de ayuda mutua cuando se es un jugador que juega en los carriles centrales. Para ello, iremos cambiando roles para que todos los jugadores vivencien esto, pasando todos por el rol de comodín central.*
- **Anécdota:** *pude ver cómo Ansu Fati practicaba estos juegos de posición y, a pesar de no ser un jugador de dentro, se desarrollaba espléndidamente en esta situación ¡Y esto le permite ahora abandonar la banda y jugar por dentro!*
- **Metáfora:** *y es que entrenar dándolo todo ¡Te puede llevar a la cima del Everest!*



Figura 3: Estrategias



Fuente: elaboración propia.

Ahora sí, seguimos con las estrategias de aprendizaje aplicables a partir de las informaciones verbales que puede expresar el entrenador. Algunas de ellas se verán profundizadas y envueltas en su marco teórico en el curso 2. En primer lugar, surge la idea de **expresarse apoyando la autonomía**, si nos dirigimos a los jugadores enfatizando que podrán realizar acciones según su elección durante la tarea, es decir, teniendo cierto control sobre lo que podrá suceder. Bajo esta instancia, se ha demostrado que mejora el aprendizaje por encima de lenguajes que expresan más control del entrenador (Hooyman, Wulf, Lewthwaite, 2014). No nos referimos ahora a si el entrenador simplemente brinda autonomía al jugador, que es algo también evidentemente positivo para su desarrollo, ya que esto genera un mayor involucramiento en la tarea, motivándolos, como por ejemplo compartir la decisión de cuántos puntos valen los goles, entre otros. Incluso, los jugadores logran focalizarse más en lo que respecta a la tarea y, por lo tanto, aumenta el aprendizaje, tal y como han demostrado los autores anteriormente nombrados. Pero, en el caso de expresarse apoyando la autonomía, nos referimos, por ejemplo, a si el entrenador se expresa diciendo “en la salida de balón debes hacer pases cortos y seguros” o, por el contrario, indica “en la salida de balón puedes hacer pases cortos y seguros”. Esta micro modificación verbal otorgará un apoyo a la autonomía por parte del jugador, y es justamente esto lo que los autores demostraron que mejoraba el aprendizaje de los deportistas.

En segundo lugar, se centra en la idea de **focalizar en la acción en lugar de en el jugador**, es decir, focalizar de manera extrínseca en lugar de intrínsecamente. Bajo este esquema, autores como Chiviakowsky y Drews (2014), han demostrado que las informaciones que están sobre la acción suponen un mayor aprendizaje que las que focalizan sobre el jugador. Es muy común oír a entrenadores expresar la forma en la que un jugador debe

patear el balón, es decir, “tienes que hacer el pase con el interior del pie”. En lugar de esta descripción, se propone intervenir mediante la palabra bajo sustentos de proposición, es decir, “tienes que hacer llegar el pase a tal sitio, hazlo como tú consideres”. Este tipo de abordaje será más efectivo que si hacemos focalizarse al jugador en su interior, ya que, en las próximas acciones, probablemente, no estará tan focalizado/centrado en lo importante de la tarea, que es siempre una adaptación al contexto.

Similar a la anterior, está la estrategia de **mantener una focalización externa**. Wulf (2007) señala que lograr ese mantenimiento es fundamental en comparación con hacer consciente al jugador de sus sensaciones interoceptivas, movimiento corporal o de sus pensamientos cuando está realizando una acción motriz. La diferencia con lo anterior reside en que esta estrategia se refiere a informaciones durante la acción, mientras que la anterior se refería a *feedback* posterior. Esta mantención mejorará el proceso de aprendizaje y su rendimiento en parámetros tales como equilibrio, precisión, velocidad, resistencia, etcétera. Por lo tanto, se promueve un control inconsciente, rápido y eficiente. En otras palabras, focalizando en la acción permitimos que se focalice en el objetivo y fluya su forma de conseguirlo; si focalizamos en la acción técnica, sacaremos al jugador de este estado de inconsciencia y esta focalización puede provocar que el movimiento no sea tan coordinado, consiguiendo justo lo contrario de lo que se pretendía. Recordamos que las acciones motrices emergen bajo el ciclo de percepción-acción, donde no tiene cabida el consciente que aparece, acaso, después de haber realizado la acción. Introducir el consciente en la toma de decisiones, supondrá un constreñimiento más, en lugar de una ayuda al control motor.

Otro punto interesante es la **comparación con otros y la percepción de dificultad**. En un estudio realizado por Wulf y Lewthwaite (2016), las autoras remarcan que dotar de información sobre lo bien que lo han hecho otros u otorgar información estadística de la baja dificultad que implica realizar ciertas acciones brinda seguridad y confianza y eso conlleva a un mayor aprendizaje. De este modo, en lugar de decir “quizás al principio te cuesta”, es posible intervenir mediante “esta tarea puede parecer complicada, pero la he realizado otros años con otros equipos y salió bien, por lo tanto, aquí también les saldrá bien”. Nótese que son acciones sencillas pero que permitirán a los jugadores practicar en mejores condiciones para el aprendizaje.

Otra interesante estrategia es el **uso de grabaciones**. Se ha demostrado que dar información con imágenes de lo que los jugadores acaban de realizar mejora el aprendizaje en comparación con no brindar esa información (Clark y Ste-Marie, 2007), e incluso supera a la información que se brinda de manera verbal (Ste-Marie, Vertest, Rymal y Martini, 2011). Por lo tanto, es posible apoyarse en las grabaciones, por ejemplo, para mostrar a través de la pantalla las opciones de pases que tenía el jugador, en lugar de



comentarlo y esperar que la situación que él vivió y que el entrenador observó coincidan. Este tema será ampliamente comentado en el siguiente curso.

El sexto aspecto o estrategia a considerar hace hincapié en **no hacer uso de la ironía, así como dirigirse con corrección y educación** a los jugadores. Parece obvio, pero no es extraño que se use la ironía en el lenguaje del día a día. Tenemos que ser conscientes de que, a ciertas edades, aún puede no comprenderse la concepción de la ironía, por lo que se aconseja desactivarla como herramienta comunicativa. Además, es primordial generar un clima de confianza por parte del entrenador y los jugadores para la optimización del aprendizaje, razón por la que es esencial evitar acciones como gritar, regañar, gesticular, etcétera, ya que este tipo de desenvolvimiento no permite actuar al jugador de manera libre dentro del juego, sino que coarta claramente la expresividad, base de la creatividad y el aprendizaje.

La séptima estrategia que forma parte de estas interesantes herramientas habla sobre la idea de **brindar información contingente y precisa sobre lo sucedido**. Dentro de este análisis, si es cuestión de dar *feedback*, no es suficiente dar la información de forma genérica, es decir, simplemente un “muy bien lo has hecho”, sino que se debe explicar qué se ha hecho bien o mal. ¿Qué información deberías haber percibido? ¿Qué crees que podrías haber realizado? Ser concretos, pero siempre después de la acción, no antes ni durante la acción (probablemente entonces usaríamos consignas o pautas de reflexión capciosas). Por ejemplo, “Si ves a un compañero con problemas, ayúdalo” podría ser una consigna capciosa. En cambio, “En esta situación que acaba de suceder, tu compañero ¿cómo estaba protegiendo el balón? Con la posición de su cabeza baja; en tales casos, debes ofrecer una línea de pase y llamarle la atención para que identifique tu posición”, sería más concreto.

Desde estas líneas, como la octava estrategia a considerar, emerge la idea de **priorizar la información positiva**. Esto se apoya en las palabras de Bueno (2016), quien indica que el cerebro ha evolucionado en la búsqueda de ser aceptado en sociedad, como se ha comentado con anterioridad. La información positiva, sobre todo si ésta es otorgada en público, potencia las conexiones sinápticas de las redes neuronales que han permitido ser valorado positivamente. Por el contrario, las negativas, si bien en ocasiones son necesarias, deben ser llevadas a cabo de forma privada.

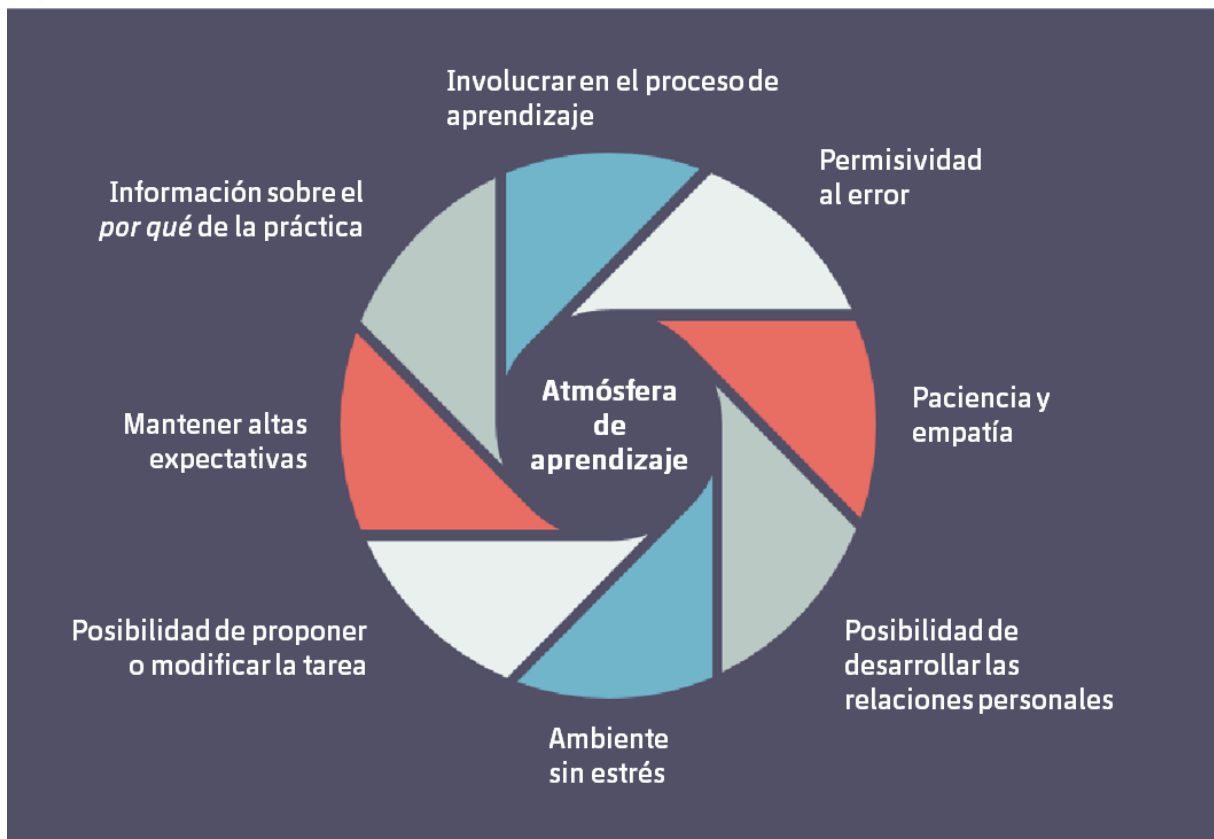
Por último, dentro de esta cascada de estrategias propuestas, surge la importancia de **alabar la perseverancia y el esfuerzo**. En ese sentido, se vuelve sustancial alabar el trabajo y el esfuerzo por encima del talento, las habilidades y capacidades innatas o adquiridas en un pasado. Es decir, elogiar el talento genera una autoestima positiva pero, al mismo tiempo, hace a los jugadores menos persistentes en el intento, siendo más propensos al abandono ante escenarios más exigentes. Bajo esta idea, Mueller y Dweck



(1998) rescatan que, si se elogia el esfuerzo, se hace patente la mejora que viene a través del trabajo, lo que origina una mejora en el propio jugador. En definitiva, está visto que alabar la perseverancia y el esfuerzo es mejor que alabar el resultado final, ya que si se alaba el resultado final se le está dando la información implícita de que lo bueno del jugador es lo que está haciendo, y si lo que le gusta al entrenador es aquello que el jugador está realizando seguirá haciendo justamente eso, evitando transitar nuevos procesos donde tenga que explorar e innovar, es decir, intentar realizar otras acciones que serán necesarias para que continúe el proceso de optimización. Por el contrario, si se alaban la perseverancia y el esfuerzo, el entrenador estará promoviendo que se realicen esos nuevos intentos que son positivos en un contexto de entrenamiento y de aprendizaje.

Atmósfera de aprendizaje

Figura 4: Atmósfera de aprendizaje: aspectos relevantes para su composición



Fuente: elaboración propia.

La atmósfera que generamos en los entrenamientos dará soporte o no al aprendizaje, más allá de si realizamos todas o algunas de las estrategias presentadas anteriormente. Los factores que generan esta atmósfera de aprendizaje o los factores que forman parte de la misma permiten y promocionan el hecho de que los jugadores se sientan libres de

practicar y opinar durante su proceso de conformación, gracias a permanecer envueltos en un entorno favorable.

A continuación, se presentan estos factores que, entre otros, se consideran importantes para mantener esta atmósfera que, por otro lado, es necesario entender que no se genera en un día, sino que es a copia de mantener un estilo, una forma de hacer, que se genera y se va continuamente modificando, también debido a situaciones que pueden ir sucediendo durante la temporada y, cómo no, a los resultados deportivos en primer término.

Un aspecto trascendental es la permisividad del error. Es decir, en un contexto como el fútbol, bajo una perspectiva dinámica ecológica, el error es un agente puesto en discusión respecto a su existencia. En cualquier caso, desde el punto de vista de un jugador en formación, el error existe y no es deseable. Pero bajo esa permisividad, es decir, si el jugador comprende que no va a suceder nada grave por parte del entrenador por el hecho de haber perdido un balón en la práctica de entrenamiento, son los mismos jugadores quienes se van a sentir libres de intentarlo y de practicar cosas nuevas, dando lugar a la exploración, fomentando la creatividad.

Otros aspectos a destacar son la paciencia y la empatía por parte del entrenador, algo que va muy ligado al perfil del entrenador. Conocer al jugador es el paso previo e indispensable para que exista la empatía. No es posible generar empatía si, como entrenador, se es distante; si no se sabe qué le pasa a un jugador en su vida fuera de los terrenos de juego, si no se conoce o apenas se habla con él. Además, si los jugadores visualizan que como entrenador eres paciente, que los resultados no marcan el camino, sino que el proceso es quien dirige la propuesta o la idea, si, además, se evita la búsqueda de un rendimiento inmediato, se provocará una óptima atmósfera de aprendizaje.

En sintonía con lo anteriormente descrito, surge la posibilidad de desarrollar las relaciones personales. Esto apoya la idea de que los jugadores tienen un cerebro social, es decir, que ven la posibilidad de que pueden desarrollar su relación personal con sus compañeros; esto incluye pasarlo bien, que no haya un contexto de enfrentamiento o divisiones. Esto generará una atracción en donde se podrá identificar una atmósfera de aprendizaje, alejándose así de una atmósfera de rendimiento. Lo mismo ocurre desde el punto de vista social de las relaciones si es posible generar espacios propios de diálogo entre jugadores, sin reducirse solamente a lo que diga el entrenador. Si son jugadores más grandes, esto, obviamente, va a suponer algo positivo. Todo eso se puede reflejar en un ambiente sin estrés.

En términos generales, que los jugadores tengan la posibilidad de proponer y modificar la tarea un poco -quizá con cuestiones banales como los colores de los petos, que en



jugadores de 5 a 7 años puede funcionar- les va a dar la máxima autonomía, involucrándolos aún más en la práctica, lo que va a generar una atmósfera que es propicia para que ellos la aprendan, como se ha comentado anteriormente, aunque, en este caso, la autonomía es procedimental, no declarativa.

Otro rol fundamental está dado sobre la importancia que tiene el entrenador como encargado de mantener altas expectativas. El entrenador debe siempre exponer, pero, sobre todo, actuar mediante el diseño, de modo tal que los jugadores comprendan que su entrenador espera lo mejor de ellos. Es el conocido efecto Pigmalión. Si en el diseño de sesiones las tareas son excesivamente fáciles (y por tanto poco motivantes), o son tareas excesivamente repetitivas, dando a entender que es necesario seguir practicando un objetivo que se lleva semanas realizando, puede acabar en una falta de autoestima y bajada de rendimiento y posibilidades de aprendizaje por parte de los jugadores. Es por eso por lo que las altas expectativas son positivas: porque alimentan las capacidades del jugador y estas retroalimentan los pensamientos positivos que ensalzan más aún las altas expectativas, entrando en un círculo virtuoso altamente motivante.

En relación con lo anteriormente nombrado, es importante explicar de qué sirve lo que se practicará durante las SSP, es decir, partir del ¿por qué hacemos eso? Esto, primeramente, aumenta el interés y la motivación por la contextualización, pero, también, por la sensación de realizar la tarea por necesidad. Además, esta dinámica permitirá a los jugadores focalizarse sobre distintas acciones, las cuales pueden resultar de interés por parte de los entrenadores. Por ejemplo, si ciertas SSP sirven para optimizar la comunicación entre jugadores de ayuda mutua, entonces serán los jugadores quienes se focalicen sobre ese objetivo y no en las trayectorias de apoyo. Es algo muy habitual realizar tareas con múltiples fuentes de información, pero preferenciar la focalización en ciertas intenciones.

Por último, involucrar al jugador en su proceso de aprendizaje. Aquí, el objetivo está puesto en informar a los jugadores que se autoevalúen o coevalúen y, a partir de allí, puedan tomar decisiones sobre qué deben entrenar: ¿qué consideran que necesitan practicar? En base a un partido, por ejemplo, ¿en qué crees que has fallado? En función de esto, se puede dirigir mediante preguntas, generando un estado de involucramiento por parte de los jugadores. De hecho, muchas de las acciones de este módulo se podrían presentar conjuntamente dentro del título de involucrar al jugador en su proceso de aprendizaje. Es interesante, según Jourden, Bandura y Banfield (1991), que los jugadores tengan conciencia de saber qué están aprendiendo. Por defecto, si no se impulsa esto, el jugador tiende a pensar que en la tarea que está realizando no es necesario desarrollar nuevos aprendizajes, hecho que impediría estar con la mente abierta para estar dispuesto a probar nuevas acciones motrices, por ejemplo.



En definitiva, se busca atravesar directrices que partan del *liderazgo transaccional* -donde el entrenador es el que imparte a partir de su saber y el alumno es el que recibe la información y trata de reproducirla en el terreno de juego; donde se genera la transacción a través del castigo-recompensa- para evolucionar a un *liderazgo transformacional* - donde todos y cada uno de los actores que comprenden un equipo tendrán aspectos por optimizar, incluyendo al entrenador, y todos ellos, en conjunto, se ayudarán para conseguir evolucionar. El estilo de liderazgo transformacional se centra en la motivación y la colaboración entre los jugadores para lograr un cambio para mejor. Los líderes transformacionales establecen metas para impulsar a los jugadores a niveles de rendimiento más altos, mientras que proporcionan oportunidades para el crecimiento personal y profesional de cada uno de ellos (principio de individualización). Desde esta perspectiva, se busca la transformación, la unificación como equipo, para ser mejores en el día a día. En esta mirada, no aparece la idea de líder por imposición o rol jerárquico, sino que, por el contrario, bajo un orden heterárquico emerge un *continuum* de aprendizaje más natural, donde todos los agentes forman parte tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Se intenta resolver, cada día, la forma de superarnos todos juntos en una situación concreta durante el entrenamiento o, incluso, en un partido.



Referencias

Bueno, D. (2016). *Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro.* Barcelona, ES: Plataforma Editorial.

Chiviacosky, S., y Drews, R. (2014). *Effects of Generic versus Non-Generic Feedback on Motor Learning in Children.* PLoS ONE, 9(2). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0088989>

Clark, S. E., y Ste-Marie, D. M. (2007). *The Impact of Self-as-a-Model Interventions on Children's Self-Regulation of Learning and Swimming Performance.* Journal of Sports Sciences, 25 (5), 577-586. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02640410600947090>

Damunt, X., y Guerrero, I. (2020). El entrenamiento sistémico basado en las emociones. España: FDL.

Honey, R., y Mumford. A. (1986). Using your learning styles. Berkshire, GB: Peter Honey Pub.

Hooyman, A., Wulf, G., Lewthwaite, R. (2014). *Impacts of autonomy-supportive versus controlling instructional language on motor learning.* Human Movement Science, 36(1), 190-198. doi: 10.1016/j.humov.2014.04.005.

Jourden, F. J., Bandura, A., y Banfield, J. T. (1991). *The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition.* Journal of Sport and Exercise Psychology, 8(1), 213–226.

Mueller, C. M., y Dweck, C. S. (1998). *Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance.* Journal of Personality and Social Psychology, 75(1), 33–52. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>

Santos, S. D. L., Memmert, D., Sampaio, J., y Leite, N. (2016). *The Spawns of Creative Behavior in Team Sports: A Creativity Developmental Framework.* Frontiers in Psychology, 7(1), 1282. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01282>

Ste-Marie, D. M., Rymal, A., Vertes, K., y Martini, R. (2011). *Self-Modeling and Competitive Beam Performance Enhancement Examined Within a Self-Regulation Perspective.* Journal of Applied Sport Psychology, 23(3), 292-307. doi: 10.1080/10413200.2011.558049

Tourón, J. (2017). *Las 10 reglas de oro para dar feedback a tus alumnos.* Recuperado de <https://www.javiertouron.es/las-10-reglas-de-oro-para-dar-feedback/>



Wulf, G. (2007). *Attention and motor skill learning*. Washington, US: Human Kinetics.
<https://psycnet.apa.org/record/2007-04641-000>

Wulf, G., y Lewthwaite, R. (2016). *Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning*. *Psychon Bull Rev*, 23(1), 1382-1414. doi: <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0999-9>

