

# EL APRENDIZAJE DE LA ACCIÓN TÁCTICA: PERSPECTIVAS Y ENFOQUES ACTUALES

Luis Miguel Ruiz Pérez

## *Aquel día de octubre de 1964*

En un interesante libro sobre el esfuerzo y la superación en el deporte, Silvia Roba (2012) recoge una de las historias más fascinantes del Olimpismo, la de holandés Anton Geesink quien el 23 de octubre de 1964, destronó al Japón del dominio del Judo mundial al vencer a su representante Kaminaga. Como expone la autora:

*" Los primeros momentos del combate fueron equilibrados, medidos al milímetro. Había tensión en el ambiente, una tensión que acabó precipitadamente cuando Geesink consiguió bloquear en el suelo a Kaminaga, que intento inútilmente zafarse de su adversario. Tras cumplirse los treinta segundos reglamentarios de inmovilización, el juez dio como vencedor al holandés, que logro instantes después el más difícil todavía, que en el Budokan, los 15000 espectadores que solo querían llorara se levantaran y aplaudieran al campeón (p.32).*

Escenas como esta llenan los anales deportivos, en ellas se ve con meridiana claridad lo que supone actuar tácticamente, enfrentarse a un problema y sacar partido de todas y cada una de las situaciones para encontrar la solución más adecuada a dicha situación, no siempre la óptima pero sí la más rentable para los intereses del deportista. Suerte la de Geesink, o decisión táctica rápida, para aprovechar una de las pocas oportunidades que su ponente le podía ofrecer.

Escenas como éstas las contemplamos en las competiciones deportivas de los más jóvenes en las que les vemos enfrentarse a problemas de diferente grado de complejidad y sus ensayos tácticos de solución.

## **La cuestión de la competencia táctica**

Existe un creciente interés por la enseñanza y desarrollo de las habilidades tácticas y decisionales de los más jóvenes. Los enfoques y modelos están en plena transición de postulados cognitivos a los postcognitivos (Avilés, Ruiz, Navia, Rioja y Sanz, 2014). Esta circunstancia hace que en la actualidad nos encontremos con una amplia variedad de denominaciones y de propuestas, pero que se manifieste una carencia de definición clara de qué es la competencia táctica estando más a merced de la opinión y valoración de los diferentes autores.

## **Volviendo la vista atrás**

Decía Goethe que todo ya estaba pensado, que la dificultad estaba en volverlo a pensar, y esto es lo que ocurre cuando hablamos de táctica. En manos de los expertos en deporte parece algo novedoso, desconocido cuando no extraño, olvidándonos que es un concepto

tan antiguo como el ser humano, y que el mundo de los negocios y la guerra han sido escenarios tácticos y generadores de mentes tácticas.

Es por ello que echemos la mirada hacia atrás y centremos nuestra atención en el filósofo chino Mencio (370 al 289 a.c.) quien nos aporta luz a esta cuestión. Para este filósofo la mente humana se expresaba de tres maneras:

- ✓ La primera denominada *T'ui o extensión* que era la capacidad para poder actuar en una situación compleja por analogía a otra situación en la que una acción fue considerada correcta porque se vio que era válida. Sin duda todo el mundo puede evocar situaciones como las que plantea el filósofo chino en las que el deportista posee un repertorio de respuestas motrices que sabe que son apropiadas para determinado tipo de situaciones, y que las evoca de forma rápida cuando ciertos patrones estímulares se presentan.
- ✓ La segunda la denominó *Su o atención*. Es la capacidad para ver las afinidades y correspondencias entre situaciones. Esta circunstancia reclaman la atención de forma intensa para poder saber y comprender qué está sucediendo, para poder adaptar las acciones a situaciones nuevas. Mencio avanzó un poco más en lo que se denominaría el pensamiento táctico, ya que estas circunstancias reclaman unos recursos atencionales y una capacidad de reconocer patrones que permiten decidir, que facilitan la adaptación de los propios recursos al curso cambiante de los acontecimientos.
- ✓ Por último, habló del *Chih o conciencia inteligente*. En este punto la persona innova en sus acciones, encuentra formas de solucionar que no han sido empleadas anteriormente, crea procedimientos que le permiten solventar el problema planteado, se libera de los procedimientos permanentes y habituales, es una forma elevada de inteligencia táctica que no todos los deportistas manifiestan, y que no todos los entrenadores saben, o están dispuestos, a promover entre sus jugadores.

Parece adecuado decir que lo que este filósofo chino expresaba hace unos milenios, está presente en las páginas de las revistas especializadas y los libros que tratan el complejo asunto de la táctica deportiva.

Justo es decir que todas las explicaciones que se han dado, y se están ofreciendo, sobre este constructo han estado avaladas y sustentadas en modelos psicológicos diferentes. Así, a lo largo de la historia podemos encontrar explicaciones fundamentadas en el Conductismo, Teoría de la Gestalt, Estructuralismo, Constructivismo, Cognitivismo, Fenomenología, Neurofisiología, Praxeología, Racionalidad Ecológica, Dinamicismo, etc., lo cual hace que nos encontremos ante el eterno problema de los paradigmas prestados, modelos que fueron creados para otras realidades pero que tratamos que sirvan para explicar esta realidad, que en muchos casos es mucho más compleja dinámica y cambiante que aquellas para las que fueron creados.

Una forma de acometer la comprensión de lo que es la competencia táctica reclamaría un doble análisis. Por un lado un análisis molar o global, en el que se destacarían amplias dimensiones en sus aspectos cognitivo-dinámicos. Por otro un análisis molecular centrado en conductas concretas en las habilidades tácticas que se manifiestan en los contextos deportivos.

### **Ensayo de definición**

Considerado el hecho de que la noción clásica de táctica implica la puesta en acción de soluciones ante una situación problemática, tal y como se entiende en el ámbito militar o empresarial, podría asumirse que la competencia táctica es una capacidad aprendida para llevar a cabo las respuestas apropiadas a una situación, lo que implicaría una inteligencia contextualizada apropiada para afrontar una clase específica de problemas en los que se reclama moverse, o mover objetos, de forma precisa. Considerando además, que existen tácticas de bajo riesgo y de alto riesgo, o lo que es lo mismo, existen situaciones en el que las decisiones tácticas que el deportista tiene que tomar no poseen una gran trascendencia para la dinámica del juego, mientras que en otras ocasiones, tomar la iniciativa o dejarse llevar por la intuición puede conllevar consecuencias importantes para la dinámica del juego.

Esta competencia no está determinada sino que es el fruto de años de entrenamiento y de aprendizaje, de ahí que uno de los grandes esfuerzos que se viene llevando a cabo en los últimos años es el desarrollo de métodos de trabajo que favorezcan la adquisición de la competencia táctica.

### **Los escenarios de la toma de decisiones y su estudio**

Los deportistas tienen que decidir continuamente entre diferentes alternativas de acción durante la competición y ante todo el deportista es una persona en situación. Para todo aquel acostumbrado a los escenarios deportivos reconocerá que en una gran mayoría reclaman de los deportistas, que tengan que elegir cursos de acción acordes con las circunstancias (Bar-Eli, Plessner y Raab, 2007). De ahí que la situación sea un elemento capital de la toma de decisiones tácticas, son las que se crean y superan, las que provocan el proceso de elección de una respuesta, elección que siempre está condicionada por la voluntad del deportista para arriesgarse a llevar a cabo un procedimiento de actuación y comprobar su efecto (Ruiz y Arruza, 2005).

Para comprender este proceso sería necesario plantearse una serie de cuestiones:

1. *¿Cómo captan, leen la situación?*
2. *¿Cómo la viven?*
3. *¿Cómo emplean sus recursos cognitivos para decidir?*
4. *¿Cuánta información necesitan?*
5. *¿Cómo emplean sus recursos motrices?...*

Este proceso de elección reclama del deportista que perciba, analice, intuya, evalúe, desee, arriesgue, etc., todos ellos interrelacionados y no por separado en el complejo cognitivo-emocional que es el deportista. Debe ser capaz de leer e interpretar el juego para poder poner en acción sus recursos cognitivos y motrices, para llevar a cabo una actuación inteligente, debe aprender sobre las posibilidades que las situaciones le ofrecen, sus *affordances*, y para llevara cabo la solución táctica más apropiada en cada momento.

Estamos hablando de su inteligencia contextual (Ruiz, García, Palomo, Navia y Miñano, 2013), desarrollada a partir de los cientos de horas de entrenamiento y competición, es por lo tanto una inteligencia que se desarrolla que no esta fija desde el nacimiento ni está determinada por los genes, sino que es el fruto de la enseñanza y el entrenamiento, de ahí la importancia que los entrenadores mantenga ellos mismos y promocionen entre sus pupilos, una mentalidad de crecimiento frente a la mentalidad fija que limita el desarrollo (Schenk, 2011).

Es esta noción de inteligencia táctica muy empleada por los entrenadores para denotar la capacidad de los jugadores para resolver los problemas que el deporte les presenta en las competiciones (Elferink-Gemser, Visscher, Richart y Lemmink, 2004). Como tal se podría decir que reclama la puesta en acción de toda una serie de recursos cognitivos tales como la precisión en los juicios, anticipación, flexibilidad para considerar o descartar soluciones anteriores, intuición, iniciativa, reconocimiento de patrones de juego o la disimulación de sus propias intenciones. Es por lo tanto, una inteligencia para el juego como existe una inteligencia para los negocios o para el arte, es una competencia para decidir y para actuar.

Una lectura de los textos de los especialistas nos ofrece pistas de lo que estamos considerando, así Mahlo (1974) destacaba la amplitud visual, los cálculos óptico-motrices, el análisis de las situaciones, la concentración, voluntad o las cualidades físicas entre un conjunto de cualidades que caracterizaban el acto táctico en el juego deportivo, lo cual se acerca a lo que los estudiosos en pericia deportiva vienen destacando de formas diferentes. Para los expertos los deportistas de alto nivel detectan las señales más relevantes para sus decisiones, reconocen los patrones que más sentido tienen, conocen e intuyen de forma rápida las posibles situaciones y deciden con determinación.

Este deseo por indagar el comportamiento decisional y táctico ha generado todo un amplio conjunto de estudios e investigaciones. Así el interés por las estrategias de búsqueda visual ha promovido diferentes metodologías de investigación tales como la oclusión visual, la percepción de figuras de puntos luminosos o el seguimiento de la mirada. Estos estudios han permitido conocer el comportamiento visual de los deportistas en situaciones tácticas (Navia, Van der Kamp y Ruiz, L.M. 2013; Ruiz, Peñaloza, Navia, Rioja, 2013) asó como las posibles fuentes de información que emplean en sus tomas de decisión.

Otras metodologías han tratado de simular en laboratorio las condiciones que habitualmente rodean a los deportistas tratando de sacar a la luz qué es lo que diferencia a los buenos tácticos de quienes no lo son (Raab, 2002). Los estudios con realidad virtual se han unido a este esfuerzo y si en todos ellos se ha tratado de mantener cierto grado de fidelidad con la realidad, no siempre se ha conseguido, ya que los problemas tácticos está siempre situados, y en ellos es difícil separar la percepción de la decisión y la acción. El deportista esta embebido en la situación, de ahí que los estudios realizados en contextos naturales haya sido una alternativa muy considerada, mediante el análisis de las actuaciones de los participantes, sus decisiones, su perfil de rendimiento o la realización de simulaciones en situ (Bar-Eli, Plessner y Raab, 2007; Memmert y Roth, 2007).

Sea como fuere el problema que emerge en el estudio del comportamiento táctico es que siempre está situado y contextualizado y solo se entiende en su volatilidad e incertidumbre. Es cambiante y tratar de atrapararlo en una simulación sigue siendo un esfuerzo complicado, tratar de hacer seguro aquello que por su naturaleza es inseguro e incierto, se presenta como uno de los grandes retos para investigadores y pedagogos, ya que como en el caso del lenguaje, es complicado aprender a hablar un idioma basándose principalmente en la reglas gramaticales, el idioma se aprende mediante las *dificultades situacionales* de tener que comunicarse con los demás, más allá de si lo expresado es gramaticalmente correcto o no, ésta es la forma natural de aprenderlo.

¿Sería posible pensar que el aprendizaje táctico siguiera estas mismas pautas?. Es probable que sí, ya que una parte importante de este aprendizaje se realiza de manera no formal, en contextos naturales, sin la intervención del adulto que lo ordena y hace lineal, mientras que las situaciones informales de los niños en la calle son eminentemente no lineales, y cargadas de incertidumbre y posibilidades de acción.

### **Aprender a decidir**

Cabria plantearse de qué manera el aprendizaje formal y explícito cambia o modifica la manera de afrontar el aprendizaje táctico y decisional o por qué los más jóvenes pueden ver reducida su capacidad de decidir en favor de un conjunto de decisiones empaquetadas que el entrenador posee y que va distribuyendo a medida que se celebran las sesiones o la competición.

Hasta qué punto debilitamos la competencia táctico-decisional de los más jóvenes al ponerles en escenarios seguros y controlados cuando su realidad es dinámica, compleja y volátil. Eliminar el estrés situacional provocado por un juego abierto a lo posible es una forma de limitar la capacidad de respuesta de los futuros jugadores, convirtiéndoles en expertos en un conjunto limitado de decisiones, pero no por ello, son más competentes decidiendo en el juego.

Es en este punto donde el aprendizaje implícito juega un importante papel en la adquisición táctica y deportiva, ya que son escenarios en los que los jugadores perciben las reglas que subyacen al juego sin necesidad de una explicación. Hablamos de un

aprendizaje más incidental más centrado en una toma de decisiones embebida y corporizada (Avilés, Ruiz, Navia, Rioja y Sanz, 2014) que reclama que la persona del deportista este acoplada a las situaciones de juego de forma intensa para aprender a captar las oportunidades de acción que éstas le ofertan.

Es cierto que autores como Raab (2003) indican que en situaciones de baja complejidad el aprendizaje incidental es más eficaz para aprender a decidir mientras que el intencional y explícito es más adecuado cuando las situaciones son complejas. Estos resultados de laboratorio contrastan con la realidad en la que numerosos jóvenes en diferentes latitudes (Estados Unidos, Sudamérica o África), han aprendido a jugar su deporte en la calle sin la presencia de un entrenador que guiara sus pasos, y fruto de las miles de horas de aprendizaje implícito e incidental han desarrollado una especial capacidad para el juego (Ford, Carling, Garces, Marques, Miguel, Farrant, Stenling, Moreno, Le Gall, Holmström, Salmela, y Williams, 2012). Para Salmela y Moraes (2003) uno de los aspectos que debiera analizarse con más detenimiento es el de los deportistas de niveles socioeconómicos bajos que se han formado sin la presencia de un entrenador (boxeadores centroamericanos, jugadores de baloncestos, corredores africanos, jugadores de fútbol sudamericanos). En estos casos la falta de entrenamiento explícito se compensó con una inmensa práctica lúdica en su infancia (juegos deliberados) y un volumen de práctica muy elevada ya que más de 85% de su tiempo libre lo ocupaban en su deporte. Fue en estos contextos de aprendizaje implícito en los que forjaron su excelencia.

No obstante las últimas décadas se caracterizan por un esfuerzo por encontrar el método que mejor prepare y favorezca el aprendizaje táctico de los jóvenes deportistas, y su diferenciación nos lleva a considerar los aspectos antes comentados, lo implícito frente a lo explícito y lo incidental frente a lo intencional, así como el tradicional problema de qué es antes la técnica o la táctica.

### **En busca del método**

Si se analiza el esfuerzo metodológico llevado a cabo, los métodos o enfoques encontramos, en primer lugar, los que consideraríamos enfoques *ex situ*, es decir aquellos que se han basado en el empleo de dispositivos o materiales que tratan de simular las situaciones generadoras de comportamiento táctico pero fuera del terreno de juego. Así se han empleado videos para analizar las acciones tácticas de otros deportistas que sirven como modelo, y aquellos en los que se autoanaliza el propio comportamiento táctico para tratar de hacer conscientes a los jugadores de las bondades de tal cual procedimiento frente a un determinado tipo de situación (Rink, 1996).

En la actualidad la tecnología permite este tipo de análisis con gran precisión. Es éste un procedimiento que tanto en laboratorio como en los clubes es bastante empleado y que posee un gran potencial (Williams, Ford, Eccles y Ward, 2010).

Otro procedimiento es el referido a las tabletas tácticas o las pizarras, elementos muy empleados por los entrenadores en situación de juego. Su dinámica es de tipo *si-*

entonces, de ahí que el juego táctico se convierte en un conjunto de situaciones predeterminadas para las que se posee una solución que los deportistas deben captar. A esto se puede añadir la información sobre los oponentes, sus costumbres tácticas y su forma de responder en el terreno, sus estadísticas de juego y perfiles de rendimiento. Siempre queda la duda de qué información es la que es realmente importante.

En segundo lugar, encontramos los enfoques *in situ*, es decir, aquellos que se celebran en el terreno de juego. Estos van de los más generales a los más específicos y de los más explícitos a los más implícitos (Fig. 1).

		Tipo de Enfoque	
		General	Específico
Tipo de Aprendizaje	Explícito	?	?
	Implícito	?	?

Fig. 1. Enfoques y tipo de aprendizaje táctico (Basado en Bar-Eli, Plessner y Raab, 2007)

Los diferentes enfoques se han basado en conseguir que los conceptos y habilidades tácticas relacionadas con el deportes fueran aprendidos y aplicados con más facilidad cuando se seguían las instrucciones y se practicaba como dicho enfoque propone.

Así, las propuestas han sido múltiples, de las que destacamos el enfoque SMART de Raab (2007), la Escuela de Balón de Rooth (Kröger y Roth, 2003), el Entrenamiento Decisional de Vickers (2007), los Juegos Modificados de Werner, Bunker y Thorpe (1996), los Juegos Tácticos de Mitchell, Oslin y Griffin (2006), el método JAJ (Juega, Analiza, Juega) de Meier (1999) para el tenis o el método *Game Sense* australiano (Harvey, 2009). En España estas tendencias también han tenido su eco en las propuestas de los pedagogos y que recogen Giménez, Tomás y Robles (2010).

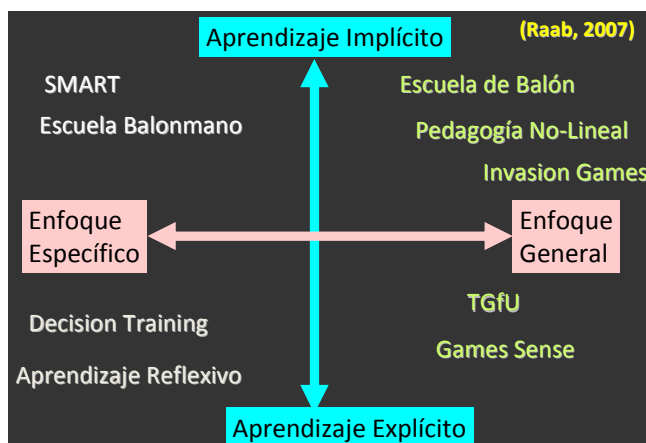


Fig. 2. Enfoques Actuales

Describir todos y cada uno de ellos va más allá de las posibilidades de este capítulo, pero si es factible realizar algunos comentarios sobre los aspectos comunes y divergentes y que tienen que ver con sus intenciones, concepción del aprendiz, del entrenador, la motivación o las relaciones entre lo técnico y táctico, y que presentamos a continuación.

### **1ª. El contexto y la situación en el proceso de aprendizaje de la táctica.**

En todos los modelos se destaca la necesidad de que los contextos de práctica reproduzcan al máximo los *constraints* que se presentan en la situación de juego. Sin duda lo que subyace a esta intención es favorecer la transferencia entre la práctica y la situación real. Las sesiones de entrenamiento se convierten en simulaciones de juego en las que la fidelidad física (materiales, espacios, condiciones ambientales, etc), la fidelidad perceptiva (patrones estímulares) y la fidelidad psicológica (presión, estrés, etc.) estén progresivamente presentes. Para los partidarios de la pedagogía no lineal, estas circunstancias se resumen en el famoso triángulo: *Sujeto-Tarea-Contexto*, y es el manejo que se haga de ello lo que dotará a las situaciones de sentido para el deportista (Davids, Button y Bennet, 2008).

Es en este punto en el que el entrenador juega su papel relevante en unos casos explícito al indicar a los deportistas qué deben hacer y como tienen que actuar ante los diferentes problemas, y en otros implícito a manipular los *constraints* de las situaciones (Torrens, Araujo, Gordillo y Vives, 2011). De ahí que propuestas como iniciar las sesiones con actividades lúdicas que favorezcan la búsqueda de posibilidades y la experimentación sean habituales (Harvey, 2010; Memmert y Roth, 2007; Raab, 2007). Estas actividades genéricas para los deportes de equipo permiten el poder experimentar quién está desmarcado, los huecos que quedan libres o las posibilidades de acción que de las diversas situaciones emergen, lo que favorece una producción divergente de soluciones tácticas.

Estas propuestas se combinan con intervenciones explícitas directas o mediante situaciones en las que los entrenadores cuestionan a los deportistas para que reflexionen y analicen las posibilidades tácticas, para que comprendan la conveniencia o no de diferentes soluciones tácticas o la necesidad de ciertas herramientas técnicas más provechosas para las diferentes situaciones (Memmert y Roth, 2007), la cuestión que se plantean es hasta qué punto debe ser esta intervención, como adecuarla a las posibilidades de los deportistas sin que ello supongan suplantar su capacidad de decidir.

### **2ª. Simplificar los aprendizajes y presentarlos de manera progresiva.**

La simplificación de los aprendizajes tienen que ver con la simplificación técnica y de la complejidad de las situaciones, de ahí que una parte importante de los enfoques defiendan la idea de comenzar con situaciones o juegos simplificados para progresivamente introducir una mayor complejidad. Esto es algo que se promueve desde el enfoque SMART, la Escuela de Balón o los Juegos Modificados (TGU), por ejemplo. En este sentido siguen las pautas que los estudios sobre aprendizaje y

aprendizaje motor proponen con diferente énfasis, lo complejo es susceptible de descomponerse en elementos más simples. El deporte por sus características es complejo a todos los niveles y los minideportes, los juegos deportivos, las tareas simplificadas, las situaciones lúdicas buscan proporcionar al deportista elementos de mayor dificultad y complejidad de manera progresiva (Pankhurst, 1999; Veasey, 1999).

interesante que se mantenga la necesidad de ofrecer a los aprendices escenarios en los que su creatividad y el aprendizaje de las posibilidades de acción se considere un aspecto prioritario y el aprendizaje de las regularidades y similitudes entre situaciones que puedan ser transferidas a diferentes deportes. Así para Kröger y Roth (2003) existen tareas similares e idénticas entre diferentes deportes de equipo que poseen estructuras similares (Hernandez, 2005; Memmert y Roth, 2007). Para Abernethy, Baker y Coté (2005) parece que existe la posibilidad de que existe transferencia en el reconocimiento de patrones entre el baloncesto y el hockey hielo, y entre el hockey hierba y el fútbol o voleibol. El viejo deseo de encontrar tareas que tengan un gran potencial de transferibilidad entre deportes sigue abierto y deberá ser estudiado, aunque también se indica que este proceso de transferencia entre deportes sea más favorable en las fases iniciales del aprendizaje (Baker, Coté y Abernethy, 2003). Como concluyeron de su estudio Memmert y Roth (2007) parece existir tareas similares, categorías tácticas, entre diferentes deportes de equipo.

### **3ª. Elevar la motivación de los aprendices.**

Una de las constantes de los actuales enfoques es favorecer que el deportista esté deseoso de aprender, que su ánimo y disposición sea la más favorable para el desarrollo de su competencia para tomar decisiones tácticas en el juego, y una de las conclusiones a las que se llega es que es más complicado cuando las prácticas están descontextualizadas y pierden su sentido. Es por ello que en la gran mayoría se aboga por una contextualización de las situaciones de práctica. Algunos enfoques se han basado en modelos teóricos de la motivación actuales (teoría del interés, de motivación de logro, atribución, autodeterminación, etc.) para evaluar el efecto de sus prácticas en los deportistas. El hecho de que los actuales enfoques empleen situaciones lúdicas similares a las situaciones del su deporte en vez de ejercicios, que dichas situaciones atraigan el interés y el deseo de practicantes frente a la repetición rutinaria que desmotiva, hace que ésta sea una de las aportaciones que ofrecen frente a enfoques más clásicos del aprendizaje deportivo (Chen y Darst, 2001).

Carpenter (2010) en su estudio doctoral sobre la motivación en la enseñanza comprensiva del frisbee encontró que por el tipo de tareas que se ofrecen, la participación de los practicantes en la toma de decisiones, el clima de la clase y el papel del profesor, la enseñanza comprensiva de los deportes (TGU) favorece la motivación de los practicantes para aprender los deportes.

Estas conclusiones es posible que pudieran ser aplicadas a todos los modelos y enfoques comentados anteriormente ya que frente a la enseñanza técnica más tradicional

proponen juegos y tareas acomodados a los participantes, que favorezcan el dinamismo y la colaboración, que inciten a la resolución de problemas de complejidad variada y que no desconecten al participantes del deporte que desea aprender. Los juegos y tareas que se proponen en la Escuela de Balón, en el entrenamiento decisional, *Game Sense* o en el enfoque SMART así lo destacan, la motivación y divertimento de los participantes se convierte en la vía para ir introduciendo los conceptos tácticos que se busca desarrollar, combinándolos progresivamente con las herramientas técnicas necesarias para el juegos, herramientas que toman sentido en el propio devenir del juego (Crespo y Cooke, 1999; Harvey, 2009; Pinaud y Díaz, 2009).

La clave es que los practicantes experimenten el juego real a través de situaciones auténticas de aprendizaje, como propone Musch en su modelo de desarrollo de la competencia en los juegos de invasión (*The invasion game competence model*) (Tallir, Musch, Valcke y Lenoir, 2005), donde la complejidad táctica aumenta progresivamente a través e juegos modificados o centrados en un aspectos de interés como crear oportunidades de juego, por ejemplo.

#### **4ª Favorecer la competencia táctica.**

Como ya se ha definido anteriormente cuando nos referimos a la competencia táctica como una capacidad aprendida para llevar a cabo las respuestas apropiadas a una situación. Supone la adquisición de información situacional a partir de la experiencia pasada que guía la toma de decisiones sobre la toma de decisiones sobre el procedimiento a emplear en una situación dada. En realidad la táctica se constituye en una cascada de tomas de decisión que evoluciona con el juego

Como destacan Pozo, Sáenz-López, Fradua, Barata y Coello (2011) el desarrollo de la competencia táctica es un aspecto clave para los coordinadores de cantera de los equipos de fútbol. esto supone un dominio técnico que permita el desplazamiento, bloqueo, interceptación o desmarque, lo que obliga a un trabajo integrado.

Este es el elemento crucial de todos los modelos, como favorecer la competencia táctica sin que se deje de lado el dominio técnico, y las opciones han sido diferentes que han oscilado desde posiciones radicales que han defendido la primacía de lo técnico o del lo táctico desde el inicio del aprendizaje, a posiciones más integradoras. la investigación no ha sido suficientemente abundante como para destacar el predominio de una u otra opción, ya que diferentes estudios (García y Ruiz, 2003; Tallir, Musch, Valcke y Lenoir, 2005) no han demostrado que los enfoques tácticos frente a los técnicos, sean superiores en el desarrollo de la competencia para decidir.

De posiciones más radicales en la actualidad las propuestas son más integradoras en las que lo técnico y táctico estén relacionados así Memerth y Roth (2007) proponen simplificar los juegos para favorecer los elementos técnicos para que desde el inicio estén expuestos al objetivo del juego. Lo cierto es que lo táctico y lo técnico suponen la adquisición de diferente tipo de conocimiento, y que mientras el dominio técnico reclama practicar y repetir, el dominio táctico reclama jugar, ponerlo en acción, y la

clave está en encontrar la adecuada combinación que permita que un deportista que domina un conjunto de técnicas posea el conocimiento de como emplearlas de forma adecuada en el juego, y que un deportista que conoce las diferentes formas de solucionar los problemas del juego posea las técnicas adecuadas para implementar dichas soluciones. La visión integradora se impone.

Así por ejemplo, la Escuela de Balón de Roth propone una serie de fases. La primera centrada en situaciones lúdicas que traten aspectos no específicos de los deportes para pasar a situaciones con una orientación técnica que permite al practicante acceder a técnicas y coordinaciones fundamentales para el juego y que le favorezcan jugar con más competencia, para promover el dominio técnico específico cargados de sentido táctico como el reconocimiento de trayectorias, o de los puntos de contacto en el golpeo del balón. Para estos autores el aprendizaje de las tácticas básicas, las coordinaciones y las habilidades técnicas deben compartir el tiempo en las sesiones de práctica (memmert y Roth, 2007).

Giménez, Tomás y Robles (2010) destacan como la formación de los deportistas en sus fases iniciales se fundamenta en dotarles de los conocimientos y habilidades necesarias para que puedan disfrutar del juego. Esto supone ofrecerles una variedad de situaciones que reclamen las habilidades más fundamentales y posibilidades de acción e interacción en colaboración y oposición, lo que permite que vayan desarrollándose los medios tácticos básicos como marcar o desmarcar, búsqueda y creación de espacios o la conservación del móvil.

### **5ª Papel del entrenador**

Sin duda éste es un apartado clave para comprender todo lo anterior. *¿Cuál es el papel de los entrenadores o de los técnicos en el proceso de aprendizaje deportivo?*. Los métodos tradicionales de la enseñanza deportiva ha favorecido la intervención directa del entrenador en el proceso de aprendizaje de los deportistas, estando bajo su responsabilidad todas las decisiones que deban tomarse, sin embargo es común que en los actuales modelos de aprendizaje deportivo a los que se hace mención en este capítulo, hayan cuestionado esta posición dominante del entrenador dando paso a una presencia más clara de las decisiones de los aprendices.

Entre las labores del entrenadores está el ofrecer oportunidades de acción para explorar y experimentar. En ello, la mayoría de los enfoques defienden esta postura, los entrenadores deben desplegar sus habilidades de observación permitiendo que los deportistas desarrollen una producción divergente para progresivamente ir destacando las soluciones más satisfactorias y originales a los problemas de juego planteados.

Es misión del entrenador que la práctica sea abundante y variables, ofreciendo retroalimentaciones cuando sean necesarias o cuando los deportistas las reclamen modelando la dificultad técnica y táctica progresivamente tanto en condiciones estables e inestables.

El desarrollo e la competencia táctica y decisional se basa en la premisa de que los deportistas deben adquirir la mayor experiencia posible en escenarios en los que emerjan las posibilidades de acción y las reglas que subyacen a dichas posibilidades sin necesidad de explicaciones por parte del entrenador (Bar-Eli, Plessner y Raab, 2011), esto supone favorecer la exploración en condiciones de inestabilidad e intervenir cuando sea adecuado ofrecer una guía para que contemple otras posibilidades de solución (pensamiento convergente) a partir de una amplia gama de soluciones (pensamiento divergente). de ahí que diseñar o elegir situaciones o juegos que obliguen al deportista a elegir es fundamental, observar y guiar cuando sea necesario, imprescindible.

Como indica Harvey (2009) el entrenador es un facilitador que favorece la autonomía de los deportistas en la toma de decisiones, algo que no siempre se cumple y que no siempre es percibido por éstos. Un reciente estudio llevado a cabo por Riveres (2013) mostró como en muchas ocasiones el clima formativo que los entrenadores generan y en el que desean favorecer la autonomía en la toma de decisiones no es percibido de la misma manera por sus deportistas (Fig. 3).

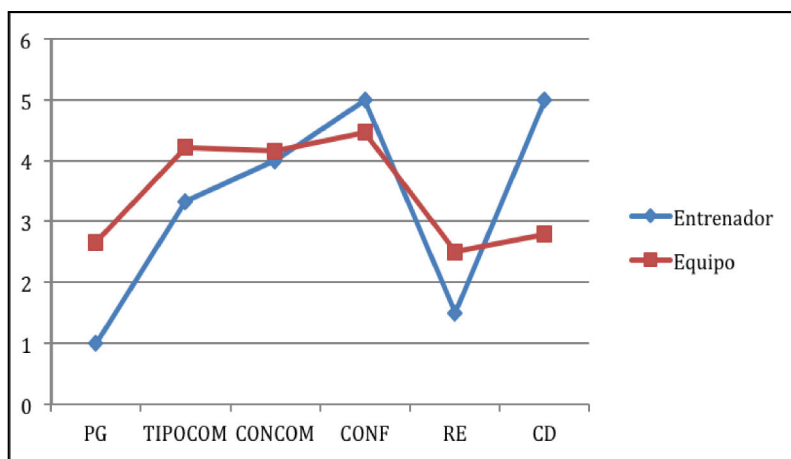


Fig. 3. Valor que entrenador y deportistas otorgan a las dimensiones del clima formativo percibido por jugadores y entrenador de un mismo equipo (Riveres, 2013). (PG: Percepción de éxito grupal; TIPOCOM: Tipo de comunicación; CONCOM: Contenido de la Comunicación; CONF: Confianza; RE: Respuesta ante el error; CD: Control Decisional)

Para Pinaud y Díaz (2009) una pedagogía de la creatividad en el balonmano, y por ende, del deporte supone una forma particular de intervención del entrenador. Así, debe limitar sus intervenciones verbales y el reclamo de la atención de los deportistas cuando éstos están inmersos en las tareas, con ello se evita el sistema regulador tome el mando y se favorece los procesos más implícitos e intuitivos. Estas ideas coinciden con propuestas que han surgido en el deporte (Cooke, 1999; Master, 2000)

Por otro lado, las consignas deben ir dirigidas al objetivo y no a las acciones o a las técnicas. Los estudios sobre el foco atencional (Wulf, 2007) destacan el beneficio de un foco atencional externo (objetivo) frente al interno (la ejecución de las acciones) en el proceso de aprendizaje. Es una estrategia que favorece la exploración y la búsqueda de soluciones frente a la reproducción de soluciones que emanan del propio entrenador.

la tendencia de los entrenadores a no favorecer que aprendan a tomar decisiones sus jugadores, arrebatándoles esta responsabilidad y siendo ellos los que deciden que solución táctica es adecuada en cada momento, es una forma de evitar que el conocimiento táctico se adquiera, que la voluntad para decidir se desarrolle y que el deportista se divierta.

Ruiz (2012) destacó la importancia de los procesos intuitivos y la necesidad de favorecer que los deportistas desarrollen sus dos sistemas de pensamiento-acción, el regulador y el intuitivo. Permitir que observen, que imiten, que ensayen sin sancionar por el error aceptando las soluciones que ofrecen, y estableciendo un clima de entrenamiento emocionalmente respirables, es la vía como dice el autor para que los deportistas aprendan a desarrollar sus procesos intuitivos, su espontaneidad o como indica Ripoll (2008) su capacidad para expresar acciones de 4ª y 5ª intención.

Este mismo autor realiza una serie de propuestas de actuación que afectan directamente a las decisiones del entrenador para favorecer la capacidad intuitiva para resolver situaciones tácticas, de las que destacamos ampliar el muestreo de tareas alternativas, similares pero diferentes que favorezcan la adaptabilidad de los deportistas, hacer un uso inteligente del feedback empleándolo cuando realmente sea necesario y cuando el deportista lo necesite o solicite, o desarrollar su confianza. Esto es lo que Pinaud y Díaz (2008) proponen cuando indican que se deben desarrollar escenarios forzados donde el deportista deba a prender a tomar decisiones muy rápidas, optando por la primera opción que emerja en su mente, favoreciendo una verdadera pedagogía del descubrimiento intuitivo.

En definitiva, como Tallir, Musch, Valcke y Lenoir (2005) proponen el entrenador es un adaptador del contenido a las necesidades del deportista.

### **El futuro está ahí mismo**

Son muchos los retos que se abren ante los entrenadores e investigadores de los que destacaríamos la necesidad de perfeccionar los procedimientos de análisis del juego que permitan conocer mejor las actuaciones individuales y colectivas de los deportistas. Los actuales procedimientos basados en el Match Analysis (Cárdenas, Conde y Courel, 2013) o Indicadores de Rendimiento (Gómez, Lorenzo, Ortega y Olmedilla, 2007) ofrecen unas vías muy interesantes de estudio. Los actuales enfoques postcognitivos del aprendizaje motor con sus propuestas de pedagogías no-lineales o enactivas (Avilés, Ruiz, Navia, Rioja y Sanz, 2014; Chow, Davids, Hritovski, Araujo y Passos, 2011) ofrecen propuestas interpretativas que pueden ayudar a considerar el aprendizaje y a los deportistas desde una óptica diferente.

En definitiva, el desarrollo de la competencia táctica en los deportes considerado como el desarrollo de una inteligencia triunfante que resuelve problemas (Marina, 2010) seguirá reclamando el desarrollo de una verdadera pedagogía de las posibilidades de acción.

## Bibliografía

- Avilés, C., Ruiz, L.M., Navia, J.A., Rioja, N. y Sanz, D. La pericia perceptivo-motriz y la cognición en el deporte: Del enfoque ecológico y dinámico a la enacción. *Anales de Psicología* (pendiente de publicación).
- Baker, J., Coté, J. y Abernethy, B. (2003). Sport-specific practice and the development of expert decision making in team sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 12-25.
- Bar-Eli, M., Plessner, H. y Raab, M. (2011). *Judgement, decision making and success in sport*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Cárdenas, D., Conde, J. y Courel, J. (2013). El uso del *match analysis* para la mejora del rendimiento físico en los deportes de equipo. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8, 23, 147-154.
- Carpenter, E.J. (2010). *The tactical model sport experience: an examination of student motivation and game performance during ultimate frisbee unit*. Doctoral Dissertation. Consultado en [http://scholarworks.umass.edu/open\\_access\\_dissertations](http://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations).
- Chen, A. y Darst, P. (2001). Situational interest in physical education: A function of the learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 150-164.
- Chow, J.Y., Davids, K., Hritovski, R., Araujo, D. y Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, 29, 189-200.
- Cooke, K. (1999). La importancia del aprendizaje implícito en el aprendizaje de habilidades. *Coaches Review*, 19, 7-8
- Crespo, M. y Cooke, K. (1999). El enfoque táctico en la enseñanza del tenis. *Coaches Review*, 19, 10-11.
- Davids, K., Button, C. y Bennet, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraint led approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Elferink-Gemser, M. T., Visscher, C., Richart, H., Lemmink, K.A.P.M. (2004). Development of the tactical skills inventory for Sports. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 883-895.
- Ford, P.R., Carling, C., Garcés, M., Marques, M., Miguel, C., Farrant, A., Stenling, A., Moreno, J., Le Gall, F., Holmström, S., Salmela, J.H. y Williams, M. (2012). The developmental activities of elite soccer players aged under-16 years from Brazil, England, France, Ghana, Mexico, Portugal and Sweden. *Journal of Sport Sciences*, 30, 15, 1653-1663. doi: 10.1080/02640414.2012.701762
- García, J.A. y Ruiz, L.M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 1, 55-66.

- Giménez, F., Tomás, M. y Robles, J. (2010). El proceso de formación del jugador durante la etapa de iniciación deportivo. *Apunts*, 99, 47-55.
- Gómez, M. A., Lorenzo, A., Ortega, E. y Olmedilla, A. (2007) Diferencias de los indicadores de rendimiento en baloncesto femenino entre ganadores y perdedores en función de jugar como local o como visitante. *Revista de Psicología del Deporte*, 16, 1, 41-54.
- Grehaigné, J.P. y Wallian, N. (2007). Think SMART, not hard. review of teaching decision making in sport from an ecological rationality perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 1, 16-20.
- Harvey, S. (2009). A study of interscholastic soccer players' perceptions of learning with Game Sense. *Asian Journal of Sport & Exercise Science*, 6, 1, 29-38.
- Hernández, J. (2005). *Fundamentos de los deportes. Análisis de la estructura de los juegos deportivos*. Barcelona: INDE.
- Kröger, C. y Roth, K. (2003). *Escuela de balón. Guía para principiantes*. Barcelona; Paidotribo.
- Master, R. (2000). Theoretical aspects of implicit learning in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 4, 530-541.
- Meier, M.K. (1999). El método JAJ. *Coaches Review*, 19, 15.
- Memmert, D. (2010). Testing of tactical performance in youth elite soccer. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9, 199-205.
- Memmert, D. y Roth, K. (2007). The effect of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of Sport Sciences*, 25, 12, 1423-1432
- Memmert, D. y Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI). Some concerns and solutions for further development. *Journal in Teaching Physical Education*, 27, 220-240.
- Mitchell, S., Oslin, J. y Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. (2ª ed.). Champaign: Human Kinetics
- Navia, J.A., Van der Kamp, J- y Ruiz, L.M. (2013). On the Use of Situational and Body Information in Goalkeeper Actions during a Soccer Penalty Kick. *International Journal of Sport Psychology*, 44, 234-251. doi: 10.7352/IJSP2013.43.000
- Pankhurst, A. (1999). Enseñanza basada en el juego. *Coaches Review*, 19, 11-13.
- Pazo, C.I., Sáenz-López, P., Fradua, L. Barata, A. y Coelho, J. (2011). la formación de los jugadores de fútbol de alta competición desde a perspectiva de los coordinadores de cantera. *Apunts*, 104, 56-65.
- Pinaud, P. y Díaz, E. (2009). *Percepción y creatividad en el aprendizaje del balonmano*. Barcelona: Editorial Stonberg (<http://es.calameo.com/read/000231911d8bbc34b62ae>)

- Raab, M. (2002). T-ECHO: Model of decision making to explain behavior in experiments and simulations under pressure. *Psychology Sport and Exercise*, 3 (2), 151-171.
- Raab, M. (2003). Decision making in sports: Implicit and explicit learning is affected by complexity of situation. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1, 406-433.
- Raab, M. (2007). Think SMART, not hard. review of teaching decision making in sport from an ecological rationality perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 1, 1-22.
- Rink, J. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport games: an introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 397-398.
- Ripoll, H. (2008). *Le mental des champions. Comprendre la reussite sportive*. Paris: Payot.
- Riveres, E. (2013). *Análisis de la percepción del clima formativo en jóvenes jugadores de diferentes clubes de fútbol*. Trabajo de master inédito. Madrid: Facultad de Ciencias de la A.F. y Deporte-INEF.
- Roba, S. (2012). *30 leyendas olímpicas. Historias de esfuerzo y superación*. Madrid: Anaya
- Ruiz, L.M. (2012). Si quieres decidir bien, no pienses. El papel de los procesos intuitivos en el deporte. *Revista Gymnasium*, 1,4, (5), 118-138.
- Ruiz, L.M. Peñaloza, R., Navia, J.A., Rioja, N. (2013). Análisis del comportamiento visual de Taekwondistas de Diferente Nivel de Pericia. *Revista Mexicana de Psicología*, 30,1, 32-40
- Ruiz, L.M., García, V., Palomo, M., Navia, J.A. y Miñano, J. (2013). Inteligencia contextual y pericia en el fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte (pendiente publicación)*.
- Salmela, J. y Moraes, L.C. (2003). The role of coaching, families and cultural context. En J.L. Starkes y K.A. Ericsson (Eds.). *Expert performance in sports. Advances in Research on Sport Expertise* (pp. 275-293). Champaign: Human Kinetics.
- Schenk, D. (2011). *El genio que llevamos todos dentro*. Madrid. Ariel.
- Tallir, I.B., Muscgh, I., Valcke, M. y Lenoir, M. (2005). Effects of two instructional approaches for basketball on decision making and recognition ability. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 107-126.
- Torrens, C., Araujo, D., Gordillo, A. y Vives, M. (2011). El diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la motricidad. *Revista Tandem*, 36, 27-35.

- Veasey, P. (1999). El enfoque basado en el juego para la enseñanza de dobles. *Coaches Review*, 19, 13-15.
- Vickers, J. (2007). *Perception, Cognition, and Decision Training: The Quiet Eye in Action*. Champaign: Human Kinetics.
- Werner, P., Thorpe, R. y Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67, 1, 28-33. doi: 10.1080/07303084.1996.10607176
- Williams, A.M., Ford, P.R., Eccles, D. y Ward, P. (2010). Perceptual-cognitive expertise in sport and its acquisition: Implications for applied cognitive psychology. *Applied Cognitive Psychology*. Published online in Wiley online library (wileyonlinelibrary.com). doi: 10, 1002/acp.1710
- Wulf, G. (2007). Attentional focus and motor learning: A review of 10 years of research. *Bewegung und Training*, 1, 4-14