

Actividades del entrenamiento y comportamientos instruccionales utilizados por entrenadores peruanos de fútbol de formación

Disertación presentada con miras a la obtención del “2º ciclo em Treino Desportivo, especialização em Treino de Jovens, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto”.

Orientador: Profesor Doctor Júlio Garganta

Martín Salinas Cisneros

Porto, 2019

Ficha de catalogación:

Salinas Cisneros, M. (2019). *Actividades del entrenamiento y comportamientos instruccionales utilizados por entrenadores peruanos de fútbol de formación*. Porto: M. Salinas Cisneros. Disertación de Maestría presentada a la Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palabras clave: ACTIVIDADES DEL ENTRENAMIENTO, COMPORTAMIENTOS INSTRUCCIONALES, ENTRENADORES, FÚTBOL PERUANO, FÚTBOL FORMATIVO.

Agradecimientos

A mis padres, por su apoyo incondicional, y sin los que este trabajo no sería posible.

A Maquita, por todo su cariño, su inteligencia y su fuerza. Por su sonrisa de siempre a pesar de la distancia.

A mis hermanos, hoy cada uno en un país distinto, y a los que extraño para jugar juntos con un balón nuevamente.

Al profesor Júlio Garganta, orientador de este trabajo, por su disponibilidad, su amabilidad y sus palabras precisas.

A los clubes que me abrieron sus puertas para recoger los datos de esta investigación y, especialmente, a los entrenadores participantes. Espero, con todos mis sesgos y limitaciones, haber sido justo con ellos.

A Manuel Alvarado, por su ayuda en la observación y registro de los entrenamientos, y a João Ribeiro, por su ayuda en el análisis estadístico de los datos.

A las personas de la FADEUP que, de alguna u otra manera, me dieron una mano con este trabajo, en especial a Tomas Scheiber, Rafael Bagatin, Eduardo Azevedo Couto, Lucas Monteiro, Sérgio Santos, Fabiano Feijó de Carvalho y José Paulo Peixoto.

A los amigos del GAS, mi equipo de fútbol, sin los que mi pasión por este deporte no sería la misma. Como dice la canción, le doy gracias a la vida por hacerme de ocre y blanco.

Índice general

Agradecimientos	III
Índice general	V
Índice de figuras	VII
Índice de tablas	IX
Índice de anexos	XI
Resumen	XIII
Abstract	XV
Resumo	XVII
Lista de abreviaturas y símbolos	XIX
Capítulo 1. Introducción	21
1.1. Justificación y pertinencia del estudio	23
1.2. Objetivos del estudio	26
1.3. Estructura del trabajo	26
Capítulo 2. Revisión de literatura	29
2.1. Desarrollo e identificación del talento	31
2.1.1. ¿A qué se refiere el talento?	31
2.1.2. Mitos e investigación	32
2.1.3. Desarrollo e identificación, y no a la inversa	34
2.2. Actividades del entrenamiento	37
2.2.1. Actividades de desarrollo	37
2.2.2. ¿Por cuál camino optar?	42
2.2.3. Microestructura de la práctica	44
2.3. Comportamientos instruccionales del entrenador	48
2.3.1. Optimizar la instrucción	48
2.3.2. Manos libres	49
2.3.3. ¿Cómo analizar los comportamientos instruccionales?	50
2.4. Entrenamiento de fútbol de formación en el Perú	51
2.4.1. Estudios e indicadores	51

2.4.2. Cifras y resultados relevantes para contextualizar el análisis	52
2.4.3. Ideas extendidas en la prensa deportiva y la opinión pública	54
Capítulo 3. Método	57
3.1. Participantes	59
3.2. Técnicas de recolección de información	61
3.3. Procedimiento	66
Capítulo 4. Resultados y discusión	69
4.1. Actividades del entrenamiento	71
4.1.1. Duración del microciclo y de las sesiones	73
4.1.2. Tiempo de actividad y tiempo de organización	79
4.1.3. Tiempo de actividades de “tipo juego”	84
4.1.3.1. Juego condicionado y juego reducido	85
4.1.3.2. Juego completo	90
4.1.3.3. Juego libre	92
4.1.4. Tiempo de actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill”	94
4.1.4.1. Calentamiento o acondicionamiento físico	96
4.1.4.2. Práctica de la técnica	98
4.1.4.3. Práctica de habilidades aplicadas	100
4.1.5. Número de actividades realizadas en el entrenamiento	102
4.2. Comportamientos instruccionales	107
4.2.1. Organización	107
4.2.2. Instrucción táctico-técnica	111
4.2.3. Elogio, aliento o regaño	133
4.2.4. Cuestionamiento	139
4.3. Discusión general	146
4.3.1. Actividades y comportamientos observados	146
4.3.2. Sentidos atribuidos a las actividades y comportamientos utilizados	149
Capítulo 5. Consideraciones finales	163
Capítulo 6. Referencias bibliográficas	177

Índice de figuras

Figura 1 – Duración de las sesiones de entrenamiento	74
Figura 2 – Porcentaje del microciclo invertido en actividad y en organización	80
Figura 3 – Distribución del tiempo de organización durante las sesiones	84
Figura 4 – Porcentaje del microciclo invertido en actividades de “tipo juego” y en actividades de “tipo ejercicio”	95
Figura 5 – Porcentaje del tiempo de actividad invertido en actividades de “tipo juego” y en actividades de “tipo ejercicio”	96
Figura 6 – Porcentaje del microciclo invertido en actividades de práctica de la técnica y en actividades de práctica de habilidades aplicadas	101
Figura 7 – Número de actividades realizadas en los clubes	104

Índice de tablas

Tabla 1 – Ficha de entrenadores participantes	60
Tabla 2 – Categorías y definiciones de las actividades del entrenamiento	63
Tabla 3 – Categorías y definiciones de los comportamientos instruccionales	65
Tabla 4 – Tiempo total de las actividades observadas	72
Tabla 5 – Porcentaje del microciclo de las actividades observadas	72
Tabla 6 – Porcentaje del tiempo de actividad de las actividades observadas	72
Tabla 7 – Estadísticas descriptivas: tiempo de la sesión	73
Tabla 8 – Estadísticas descriptivas: número de actividades	103

Índice de anexos

Anexo 1 – Consentimiento informado para clubes y entrenadores participantes	CXCV
Anexo 2 – Guía de entrevista semiestructurada para entrenadores	CXCVII
Anexo 3 – Guía de entrevista semiestructurada para coordinadores de formación	CXCIX
Anexo 4 – Cronograma de recolección de datos	CC

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo conocer cómo son las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales utilizados por entrenadores peruanos de fútbol formativo. Se pretende comprender si las actividades y los comportamientos varían según niveles diferenciados de rendimiento, y explorar por qué los entrenadores utilizan ciertas actividades y comportamientos. Para ello, se observaron tres microciclos de entrenamiento correspondientes a tres equipos de fútbol formativo de Lima, Perú, cada uno representativo de un nivel de rendimiento. Para registrar las actividades del entrenamiento se grabaron las sesiones con una cámara de video, y para registrar los comportamientos instruccionales se grabó la intervención oral del entrenador con un grabador de audio. Además, se realizó una entrevista con los entrenadores para conocer cuáles son los sentidos que otorgan a las actividades y comportamientos, y otra con los coordinadores de fútbol formativo para profundizar sobre aspectos organizacionales. De acuerdo con el nivel representado por los clubes, se observaron diferencias en las actividades y comportamientos utilizados, así como en los sentidos que los entrenadores les atribuyen. Una mejora en las condiciones materiales se consideró determinante para optimizar los componentes del entrenamiento estudiados, entre los que destacaron el tiempo total de entrenamiento, el tiempo de actividad efectiva, el tiempo invertido en práctica específica de “tipo juego” y el número de actividades realizadas, así como también el uso de la instrucción táctico-técnica específica, del elogio, aliento y regaño, y del cuestionamiento. Más allá de las diferencias en cómo se relacionan con diversos tipos de actividades y comportamientos, con el objetivo de formar futbolistas profesionales o con la competición como herramienta educativa, los entrenadores reconocen al entrenamiento como proceso pedagógico. Este trabajo intenta colocarse entre la investigación científica y lo que sucede en la práctica, y puede servir para un proceso de reflexión que considere a ambas para contribuir a mejorar el entrenamiento de jóvenes futbolistas en el Perú.

Palabras clave: ACTIVIDADES DEL ENTRENAMIENTO, COMPORTAMIENTOS INSTRUCCIONALES, ENTRENADORES, FÚTBOL PERUANO, FÚTBOL FORMATIVO.

Abstract

The present work has as objective to know how are the training activities and the instructional behaviours that are used by Peruvian youth football coaches. It is intended to understand whether activities and behaviours vary according to different levels of performance, and to explore why coaches use certain activities and behaviours. For this, three training microcycles corresponding to three youth football teams from Lima, Peru, each representative of a performance level, were observed. To register the training activities the sessions were recorded with a video camera, and to register the instructional behaviours the oral intervention of the coach was recorded with an audio recorder. In addition, an interview was conducted with the coaches to know what meanings they give to the activities and behaviours, and another with the academy directors to deepen organizational aspects. According to the level represented by the clubs, differences were observed in the activities and behaviours used, as well as in the meanings that the coaches attribute to them. An improvement in the material conditions was considered decisive to optimize the training components studied, among which the total training time, the effective activity time, the time invested in specific “playing form” practice and the number of activities carried out were highlighted, as well as the use of specific tactical-technical instruction, praise, encouragement and scolding, and questioning. Beyond the differences in how they relate to various types of activities and behaviours, to the objective of developing professional footballers or to competition as an educational tool, coaches recognize training as a pedagogical process. This work tries to place itself between scientific research and what happens in practice, and can be used for a reflection process that considers both to contribute to improve the training of young football players in Peru.

Keywords: TRAINING ACTIVITIES, INSTRUCTIONAL BEHAVIOURS, COACHES, PERUVIAN FOOTBALL, YOUTH FOOTBALL.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo conhecer como são as atividades do treino e os comportamentos instrucionais utilizados pelos treinadores peruanos de futebol de formação. Pretende-se compreender se as atividades e os comportamentos variam de acordo com os diferentes níveis de performance, e explorar porque é que os treinadores utilizam certas atividades e comportamentos. Para isso, foram observados três microciclos de treino correspondentes a três equipas de futebol de formação de Lima, Peru, cada uma representativa de um nível de performance. Para registar as atividades do treino, as sessões foram gravadas com uma câmara de vídeo, e para registar os comportamentos instrucionais a intervenção oral do treinador foi gravada com um gravador de áudio. Além disso, foi realizada uma entrevista com os treinadores para conhecer quais são os significados que atribuem às atividades e comportamentos, e outra com os coordenadores da formação para aprofundar sobre aspetos organizacionais. De acordo com o nível representado pelos clubes, foram observadas diferenças nas atividades e comportamentos utilizados, assim como nos sentidos que os treinadores lhes atribuem. Uma melhoria nas condições materiais foi considerada decisiva para otimizar os componentes de treino em estudo, entre os quais destacam-se o tempo total de treino, o tempo de atividade efetiva, o tempo investido em prática específica de “tipo jogo” e o número de atividades realizadas, assim como o uso da instrução tático-técnica específica, do elogio, encorajamento e repreensão, e do questionamento. Além das diferenças na forma como se relacionam com vários tipos de atividades e comportamentos, com o objetivo de formar futebolistas profissionais ou com a competição como ferramenta educacional, os treinadores reconhecem o treino como um processo pedagógico. Este trabalho tenta colocar-se entre a pesquisa científica e o que acontece na prática, e pode servir para um processo de reflexão que considere ambas de modo a contribuir para melhorar o treino de jovens futebolistas no Peru.

Palavras-chave: ATIVIDADES DO TREINO, COMPORTAMENTOS INSTRUCIONAIS, TREINADORES, FUTEBOL PERUANO, FUTEBOL DE FORMAÇÃO.

Lista de abreviaturas y símbolos

FPF – Federación Peruana de Fútbol

IDH – Índice de Desarrollo Humano

PBI – Producto Bruto Interno

PNB – Producto Nacional Bruto

SOTG-PE – System for Observing the Teaching of Games in Physical Education

Introducción

1.1. Justificación y pertinencia del estudio

Rendimientos sobresalientes o excepcionales han atraído la atención de diversos investigadores sobre cómo realmente se adquiere y desarrolla la excelencia deportiva. Dichas investigaciones comprenden el estudio de qué atributos particulares poseen los atletas que contribuyen a una ventaja en su performance, y también de cómo los atletas alcanzan y permanecen en la cima de su deporte (Coutinho et al., 2016).

Si bien la importancia de las ciencias del deporte es, hoy en día, ampliamente aceptada y apreciada por quienes están involucrados en clubes profesionales y organismos de gobierno deportivos, la mayoría de los trabajos han sido realizados desde la fisiología del ejercicio (Williams & Hodges, 2005). La psicología del deporte, la pedagogía del deporte y el aprendizaje motor, en cambio, están por lo general subrepresentados, tanto en el campo de aplicación como en el de investigación, y pareciera que el fútbol ha acogido a las ciencias biológicas con mayor entusiasmo que a las ciencias del comportamiento o a las ciencias sociales (Reilly & Gilbourne, 2003). Esto puede deberse a que se presupone que evaluar la efectividad de programas de acondicionamiento físico es menos complejo que de intervenciones que pretenden cambiar el comportamiento, en las que resulta difícil medir directamente constructos tales como, por ejemplo, ansiedad, autoconfianza, anticipación o toma de decisiones. Otra de las razones sería el precedente histórico de que ciertos aspectos de la preparación y desarrollo de deportistas deben permanecer en el dominio del entrenador, determinado por evidencias subjetivas y un proceso que ha sido referido como de intuición, tradición y emulación (Williams & Hodges, 2005).

Desde una perspectiva de desarrollo, no obstante, examinar más a profundidad cómo es la participación deportiva de atletas permite comprender qué factores influyen la adquisición de habilidades y el desarrollo del talento. Dentro de esta línea de investigación, por ejemplo, las actividades del entrenamiento, el soporte parental, la influencia de pares, el comportamiento del entrenador y los efectos del lugar y fecha de nacimiento son algunas de las áreas

de estudio más representativas y que posibilitan una mejor aproximación al desarrollo del talento deportivo (Coutinho et al., 2016).

En estas áreas de estudio, la figura del entrenador es especialmente relevante dada la influencia de su rol en el desarrollo y bienestar de deportistas (Balaguer et al., 2012). En cuanto a ellos, una de sus principales tareas es ayudar a los deportistas a adquirir habilidades para desempeñarse con éxito en la competición. Si esta interfaz de enseñanza y aprendizaje se encuentra en el meollo del entrenamiento, que debe considerarse un proceso pedagógico (Jones, 2006, 2007), las actividades en las que los entrenadores hacen participar a sus deportistas y los comportamientos de instrucción utilizados durante estas actividades son componentes centrales en ella (Ford et al., 2010).

Los deportistas de élite invierten un tiempo significativo desarrollando y refinando habilidades técnicas y comportamentales, más allá del que pasan mejorando aspectos de su acondicionamiento físico. Esto quiere decir que una inversión de tiempo significativo en práctica específica del deporte es requisito fundamental para alcanzar un nivel elevado de performance. Sin embargo, en comparación con los trabajos publicados enfocados en aspectos biológicos del entrenamiento, la investigación dirigida a conocer los factores que determinan que la práctica que realizan y la instrucción del entrenador sean efectivas es notablemente limitada (Williams & Hodges, 2005).

Asimismo, hacen falta investigaciones que se enfoquen sobre la microestructura de la práctica a través de la observación sistemática, puesto que los estudios retrospectivos han dominado la investigación en esta área (Coutinho et al., 2016). De esta manera, se podrán reforzar los datos obtenidos de las propias narraciones que hacen los deportistas de su carrera deportiva, que resultan importantes y han guiado la investigación hasta el momento, pero que conllevan limitaciones asociadas a la subjetividad o posibles sesgos de los deportistas al recordar su pasado, o a la distancia lejana entre sus percepciones actuales y lo que efectivamente ocurrió cuando eran deportistas en formación. Una dependencia excesiva en este tipo de metodologías deja un terreno fértil para investigaciones que vayan más allá de las percepciones de los propios deportistas sobre su pasado. Los estudios retrospectivos merecen ser complementados con otras metodologías, como la observación sistemática *in*

situ mediante grabaciones de video y audio, que permitan caracterizar a detalle y de manera precisa las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales, así como sus contribuciones específicas al proceso de desarrollo de deportistas.

Con este estudio se pretende realizar, justamente, una contribución científica a través de esta metodología. Para este trabajo, la observación es utilizada específicamente para analizar el entrenamiento de fútbol, que es el deporte más popular y con mayor número de practicantes en el Perú (Cordero & Ñopo, 2018), con el propósito de brindar una perspectiva sistemática de lo que realmente ocurre en el entrenamiento de jóvenes futbolistas peruanos. Asimismo, se considera relevante dada la baja producción científica que existe en el Perú sobre el entrenamiento de fútbol, desde las ciencias del deporte en general, y más aún en su componente pedagógico.

Se busca, en este sentido, generar conocimiento sobre cómo son los entrenamientos de fútbol de formación en el Perú y cómo estos varían según niveles diferenciados de rendimiento, tomando en cuenta dos de los componentes que, como se ha mencionado, se consideran centrales en este proceso: las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales del entrenador. Asimismo, se busca explorar los sentidos y significados que los entrenadores otorgan a estas actividades y comportamientos, para comprender mejor las razones que los sustentan. Finalmente, se pretende construir argumentos sobre cómo optimizar estos procesos en el desarrollo de futbolistas, contrastándolos y discutiéndolos con las evidencias científicas en las áreas de adquisición de habilidades, aprendizaje motor y desarrollo del talento, pero sin desconsiderar los contextos particulares en los que está situado este trabajo.

Este es, por lo tanto, un espacio para aproximar los avances científicos al terreno del entrenamiento, para que ambos dialoguen y se generen vías de desarrollo para el fútbol formativo peruano. No deja de ser, sin embargo, una mirada inicial, limitada y sin pretensiones de generalizar los resultados, del entrenamiento de fútbol de jóvenes en el Perú. Esto se debe a la baja producción de investigaciones en esta área realizadas en el Perú con las que este trabajo pueda dialogar, pero sobre todo a la pretensión explícita de profundizar en el

caso de los participantes puntuales con los que se cuenta, en lugar de elaborar conclusiones que puedan extrapolarse a un universo seguramente diverso, rico y complejo de entrenadores peruanos de fútbol formativo. Además, dada la magnitud de esta investigación, se reconoce como una posible limitación metodológica que si bien los clubes en los que se realiza la observación sistemática sí son representativos de un nivel de rendimiento en particular, por las competencias en las que estos participan (que suponen niveles diferenciados según la Federación Peruana de Fútbol) e incluso según sus propias condiciones materiales, los entrenadores no lo son necesariamente.

Por diversas razones, es absolutamente factible que el nivel de los entrenadores participantes no se corresponda con el de los clubes en los que trabajan (o que su desempeño esté asociado a las condiciones materiales del club), lo que reafirma la pretensión de profundizar en sus cuestiones particulares y tener cuidado de no asumir que estas serán compartidas por todos los entrenadores del resto de clubes que participen en su misma competición. Que hayan sido considerados clubes de diferentes niveles permite simplemente tomar en cuenta diferentes realidades deportivas, sociales y materiales, lo que no implica de ninguna manera que esta mirada sobre dichas realidades y contextos sea total y definitiva.

1.2. Objetivos del estudio

El presente trabajo tiene como objetivo conocer cómo son las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales utilizados por entrenadores peruanos de fútbol formativo. Además, se pretende comprender si las actividades y los comportamientos del entrenador varían según niveles diferenciados de rendimiento. Finalmente, se busca explorar por qué los entrenadores utilizan cierto tipo de actividades y comportamientos.

1.3. Estructura del trabajo

Este trabajo está estructurado de acuerdo con las normas orientadoras de redacción y presentación de disertaciones de maestría impuestas por la

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal, y se encuentra organizado en seis capítulos, caracterizados de acuerdo con los propósitos de cada uno.

El primer capítulo está compuesto por la Introducción, que contempla la Justificación y pertinencia del estudio, los Objetivos del estudio y la Estructura del trabajo. El segundo capítulo está constituido por la Revisión de literatura, la que está dividida en cuatro partes: Desarrollo e identificación del talento, Actividades del entrenamiento, Comportamientos instruccionales del entrenador, y Entrenamiento de fútbol de formación en el Perú. En el tercer capítulo se encuentra el Método, que comprende tres partes: Participantes, Técnicas de recolección de información y Procedimiento. En el cuarto capítulo se presentan los Resultados y discusión, que se dividen en: Actividades del entrenamiento, Comportamientos instruccionales y Discusión general. En el quinto capítulo están las Consideraciones finales de este trabajo. Las Referencias bibliográficas se encuentran detalladas en el sexto capítulo, seguidas, por último, de los Anexos, que incluyen: Consentimiento informado para clubes y entrenadores participantes, Guía de entrevista semiestructurada para entrenadores, Guía de entrevista semiestructurada para coordinadores de formación y Cronograma de recolección de datos.

Capítulo 2

Revisión de literatura

Revisión de literatura

2.1. Desarrollo e identificación del talento

2.1.1. *¿A qué se refiere el talento?*

Definir “talento” ha sido una tarea difícil para entrenadores deportivos e investigadores en ciencias del deporte. Algunos autores (Schorer et al., 2017) señalan la dificultad de construir una definición operacional del término, dadas las continuas evoluciones en el rendimiento, en los procedimientos científicos y del entrenamiento y en las reglas de juego.

El talento hace referencia a la experticia o habilidad experta en un determinado ámbito, la que se sabe es una cuestión multifactorial o multidimensional (Woods et al., 2016b), dinámica (Abbott et al., 2005), y que puede estudiarse desde una perspectiva ecológica dinámica (Araújo et al., 2010). En el fútbol existe una relación compleja entre los factores tácticos, técnicos, antropométricos, madurativos, fisiológicos y psicológicos de acuerdo con cada edad, estado de maduración y posiciones de juego específicas (Sarmiento et al., 2018). La performance exitosa en el fútbol es, en este sentido, producto de múltiples sistemas interactuando unos con otros permanentemente (Unnithan et al., 2012).

Dentro de esta multidimensionalidad, el talento está asociado con una serie de habilidades, como las perceptuales-cognitivas o, específicamente, con una mejor toma de decisiones (O'Connor et al., 2016). Los identificados como talentosos se diferencian de sus pares no talentosos al tener, los primeros, una mejor toma de decisiones. En un estudio realizado con futbolistas australianos sub-18 (Woods et al., 2016a), los identificados como talentosos son más precisos para tomar decisiones correctas basadas en el juego cuando se los compara con sus pares identificados como no talentosos en una tarea de toma de decisiones de video. Por su parte, trabajos recientes realizados con jóvenes futbolistas de élite (Fenner et al., 2016; Unnithan et al., 2012) han considerado que los juegos reducidos podrían funcionar como una herramienta de identificación del talento en esta población, puesto que agruparían muchos de los referidos sistemas

interactuando constantemente y debido a que los resultados señalan un acuerdo moderado entre los jugadores reconocidos como más capaces y el éxito en múltiples variaciones de este tipo de actividad.

En este sentido, según Kannekens et al. (2011), las habilidades tácticas son determinantes en el éxito futuro de un futbolista. Dentro de ellas, posicionamiento y toma de decisiones son los factores que mejor predicen el nivel de performance cuando se es adulto. Esto es especialmente relevante para mediocampistas, a los que su conocimiento táctico (declarativo y procedimental y tanto en situaciones de ataque como de defensa) de dichos factores agrupa correctamente como profesionales o como amateurs en el futuro en un 80% de los casos. Los jugadores que puntúan alto en posicionamiento y toma de decisiones tienen casi siete veces más posibilidades de convertirse en profesionales que los que puntúan bajo.

2.1.2. Mitos e investigación

Algunos mitos extendidos sobre el talento minan el desarrollo de futbolistas de élite, por lo que resulta relevante que los entrenadores también guíen su práctica según evidencia científica y que los investigadores en ciencias del deporte continúen explorando con mayor detalle los factores que contribuyen al desarrollo del talento (Williams & Hodges, 2005). Se pretende desafiar la creencia, extendida entre muchas personas y algunos entrenadores, de que los jugadores habilidosos han nacido para tener éxito porque son “dotados” o poseen ciertos talentos innatos que los predisponen a alcanzar la excelencia deportiva. En la misma línea de esta presunción, los científicos argumentan que no todos nacen iguales y que algunos pueden estar dotados de ciertas características que los predisponen a la excelencia más que a los demás. Sin embargo, para alcanzar la excelencia en cualquier área son necesarias muchas horas de práctica específica. La lógica de “no todos nacen iguales” es por lo menos insuficiente para comprender el desarrollo experto, y una mirada profundizada de cómo es este proceso de desarrollo, en qué actividades específicas se participa y cómo se comportan los entrenadores mientras esto ocurre pretende, por lo tanto, atender esta insuficiencia.

La investigación resulta valiosa, entonces, para conocer cómo son las actividades en las que los deportistas talentosos se involucran y, al mismo tiempo, contrarrestar sesgos comunes en la evaluación de talentosos y no talentosos. Por ejemplo, se sabe que los entrenadores realizan una recolección limitada de los acontecimientos más importantes de un partido de fútbol, apenas entre el 40% y el 60% (Franks & Miller, 1986; Laird & Waters, 2008). También se ha estudiado ampliamente el sesgo de edad relativa (Garganta, 2017; Silva et al., 2016), en que deportistas nacidos más cerca a la fecha de corte de un escalón o categoría tienen una ventaja madurativa frente a los demás. Este último es un fenómeno de naturaleza sumamente robusta, puesto que se sabe que, a pesar de ser identificado y reconocido, aún no ha podido ser contrarrestado del todo, incluso en países de gran tradición futbolística y/o científica y/o con programas de formación ampliamente desarrollados como Alemania, Inglaterra y España (Helsen et al., 2012; Votteler & Höner, 2014). Con relación a esto, Helsen et al. (2000) sugieren que gran parte de lo que los entrenadores juzgan como “talento” tempranamente puede explicarse por la precocidad física asociada con una ventaja de edad relativa.

El desarrollo del talento es, pues, de naturaleza compleja, y la ciencia es una vía para descifrar dicha complejidad. En un estudio realizado con entrenadores de formación expertos y/o de gran experiencia en clubes profesionales de Inglaterra (Mills et al., 2012) se identificaron seis categorías principales que representan los factores percibidos por los propios entrenadores que influyen el desarrollo de jóvenes futbolistas en una etapa crítica de su progresión hacia el fútbol profesional, que es cuando tienen entre 16 y 18 años. La conciencia (p. ej. autoconciencia, conciencia de los otros), resiliencia (p. ej. lidiar con el fracaso, mantener una actitud positiva), atributos dirigidos a objetivos (p. ej. pasión, actitud profesional), inteligencia (p. ej. inteligencia deportiva, competencia emocional), atributos deportivos específicos (p. ej. entrenabilidad, competitividad), y los factores ambientales (p. ej. otros significativos, cultura de juego) fueron identificados como parte de una elaborada combinación de factores que deben manifestarse para que los jóvenes trasladen su potencial hacia la excelencia, subrayándose así la naturaleza compleja de este proceso.

2.1.3. Desarrollo e identificación, y no a la inversa

El desarrollo en el deporte es idiosincrático, no lineal y dinámico (MacNamara & Collins, 2014), por lo que se recomienda tener cuidado al considerar marcos de desarrollo demasiado específicos y discriminativos. Se debe ir más allá de los modelos prescriptivos de desarrollo del talento, que proporcionan valiosas pero robustas guías, y considerar qué tipos de práctica son los más apropiados y en qué contextos y etapas del desarrollo específicos. Es en este escenario que busca situarse la presente investigación. Además, el hecho de que la relación del futbolista con el entrenamiento y la competición comience a ser construida cada vez más temprano justifica que se dedique mejor atención a los problemas relacionados con la práctica informal y formal del fútbol, así como a los modos más adecuados de desarrollar y reconocer el talento (Garganta, 2017).

Para prevenir el abandono de futbolistas prometedores de maduración tardía, se recomienda renunciar a aproximaciones unidimensionales a la identificación y selección del talento e incluir medidas del estado de maduración biológica, así como pruebas de rendimiento independientes de la madurez (Vandendriessche et al., 2012). Quienes maduran tardíamente pueden pasar desapercibidos, pero tienen el potencial de sobresalir una vez que ocurre el llamado *catch-up* (Ostojic et al., 2014). Existe evidencia científica (Unnithan et al., 2012) que sugiere que los mecanismos de identificación del talento que se basan en los atributos físicos (antropométricos) de los deportistas de maduración temprana solo sirven para identificar niveles de rendimiento actuales. Una mayor masa corporal y estatura han sido ambas relacionadas, respectivamente, con una mayor potencia de disparo y mayor capacidad de salto vertical en jugadores jóvenes de élite, aunque este enfoque muy probablemente excluye a quienes maduran tardíamente.

Por lo tanto, desde lo que la ciencia sugiere, parece necesario pasar de un modelo de identificación de *snapshot* o fotografía instantánea a un modelo estructurado y más prolongado en el tiempo, en el que se mapeen las dinámicas intrínsecas de un practicante y las demandas de las tareas propuestas y/o limitaciones ambientales (Pinder et al., 2013). En este sentido, se requiere aumentar el tiempo de análisis, evaluación y exposición al entrenamiento de

calidad, al tiempo que se reduce el énfasis demasiado grande que existe sobre la detección, identificación y selección (Abbott et al., 2005). Desde esta perspectiva, dentro de la que se encuadra este trabajo, la cuestión central no es cómo detectar talento sino qué circunstancias importa crear para que el talento pueda despuntar, evolucionar, desarrollarse o actualizarse (Garganta, 2017). Es decir, que el énfasis esté puesto sobre el desarrollo del potencial.

De acuerdo con ello, la evidencia (Güllich, 2014) muestra que el colectivo de futbolistas profesionales alemanes emergió de repetidos procedimientos de selección y desección a través de la niñez y la adolescencia, en lugar que de una certera selección temprana y un desarrollo continuado en programas de identificación y desarrollo del talento. Este modelo atiende mejor las dificultades de, por un lado, evaluar una participación masiva de jóvenes en el fútbol, y por otro, sortear el alto grado de incertidumbre que está presente en el proceso de evaluar el talento debido a la ya referida confluencia de múltiples factores involucrados.

Por su parte, es necesario que durante este tiempo prolongado los practicantes, antes de ser categorizados como talentosos o no talentosos, vivencien diversos tipos de situaciones. Por ejemplo, que experimenten situaciones inesperadas y aleatorias, que son propias del juego del fútbol, y que implican inevitablemente la ocurrencia de “errores” y la búsqueda de modos de superarlos. Bajo estas circunstancias, el error puede y debe ser aprovechado para potenciar el desarrollo de los practicantes, permitiendo que cada uno evolucione a la medida de los aciertos y desaciertos de su propio desempeño y no en dirección a un modelo que sirve “para todos”, o más bien, para ninguno. El error, entonces, viabiliza el aprendizaje. Quien no lo intenta no erra, pero tampoco aprende (Garganta, 2017).

Algunas mediciones fisiológicas (Gonaus & Müller, 2012), técnicas (Wilson et al., 2016), tácticas (Kannekens et al., 2011) y psicológicas (Morris, 2000) en la adolescencia pueden proveer información importante sobre los factores asociados a la progresión de la carrera del futbolista. Dentro de estas, por ejemplo, se sabe que, cuando se las compara con perfiles antropométricos y fisiológicos, las habilidades perceptuales-cognitivas y técnicas son más

probables de discriminar correctamente entre niveles de habilidad a medida que los futbolistas progresan (Vaeyens et al., 2008; Williams & Reilly, 2000).

Sin embargo, y más allá de esto, actualmente no existe sustento científico para identificar tempranamente los factores del talento en el fútbol, así como no se dispone de indicadores y criterios que permitan presagiar el rendimiento superior en el futuro (Helsen et al., 2000). Difícilmente puedan asilarse, con confianza, determinadas características que sirvan para identificar correlatos con el éxito jugando al fútbol (Williams & Reilly, 2000). No obstante, lo que sí se sabe es que para llegar a la excelencia hacen falta muchas horas de actividad bien orientada, intensa y de elevada calidad, consubstanciadas en la asimilación de una cultura para entrenar y jugar (Ackerman, 2014; Garganta, 2017). ¿Qué criterios indican que una actividad está siendo bien orientada? ¿Cómo saber si una actividad es intensa y de elevada calidad? ¿Cómo son la instrucción y *feedback* del entrenador? ¿Están siendo de calidad? ¿Los entrenamientos que se observaron para este estudio tienen estas características? Es bajo esta perspectiva que deberían dirigirse algunas de las preguntas que guíen las investigaciones sobre talento deportivo, puesto que se suele subestimar la cantidad y cualidad específica de la práctica necesaria para alcanzar la excelencia (Williams & Hodges, 2005).

Los problemas asociados a la identificación temprana del talento revalorizan el invertir en programas de desarrollo del talento. Es solo a partir de estos que deberá ocurrir la identificación del talento, ya que sin las transformaciones que trae consigo la práctica resulta inadecuado hablar de talentosos y no talentosos. El “talento” solo se determina luego de la exposición prolongada al entrenamiento sistemático y esta es una visión de desarrollo a largo plazo que supera la de selección temprana o, dicho de otra manera, de exclusión temprana (Vaeyens et al., 2008). La performance humana en el deporte ha mostrado una mejora constante en las décadas recientes, a pesar de la falta de un modelo confiable para identificar a los más aptos en edades tempranas. Todo parece indicar, por lo tanto, que un buen sistema deportivo y educativo que provea oportunidades para todos y la autonomía para elegir el propio camino en el debido momento continúa siendo el mejor modelo de “identificación” de talento de todos (Gonçalves et al., 2012).

2.2. Actividades del entrenamiento

2.2.1. Actividades de desarrollo

Según Hendry et al. (2015), el objetivo de la práctica, en un sentido amplio del término, es que los participantes adquieran habilidades y que estas se transfieran a un mejor rendimiento en el formato competitivo del deporte. Asimismo, el tipo de actividades en que los atletas participen puede tener un efecto profundo en la adquisición de estas habilidades.

Bronfenbrenner (1977) sugiere que el desarrollo y el comportamiento humanos son la materialización de interacciones de la persona con su contexto, y que una red de sistemas que están en constante interacción unos con otros resultan en desenlaces de desarrollo particulares.

De acuerdo con esto, examinar cómo son las actividades deportivas en las que los deportistas han participado a lo largo de su carrera de manera retrospectiva ha generado conocimiento sobre qué constituye una interacción óptima entre participante y actividad para el desarrollo deportivo. Es decir, habiendo previamente contextualizado el talento deportivo, ¿participar en qué tipo de actividades contribuye a su desarrollo? (Coutinho et al., 2016).

Ericsson et al. (1993) definen la práctica deliberada como una actividad altamente estructurada que tiene como meta mejorar la performance, requiere de esfuerzo y no es inherentemente placentera. Su foco principal es promover el desarrollo de habilidades y mejorar el rendimiento. Desde esta perspectiva, no es el entrenamiento por sí mismo lo que es necesario para adquirir experticia, sino la participación en formas específicas de práctica. El énfasis de la práctica deliberada está puesto sobre factores como la concentración, el esfuerzo, la motivación y la relevancia de la práctica. Según los autores, el aprendizaje ideal y la mejora en el rendimiento ocurren cuando los deportistas participan en actividades que los mantienen concentrados, los llevan a persistir y tolerar altos niveles de práctica específica, apropiada y pertinente, y donde se encuentran motivados porque “la práctica mejora la performance”. Bajo esta idea, los deportistas que comiencen a practicar más tempranamente y que practiquen a los niveles más altos tendrán un mayor nivel de performance que quienes practiquen de la misma manera pero habiendo empezado más tardíamente.

Quienes se involucren en mayor cantidad de horas de práctica deliberada tendrán mayores posibilidades de convertirse en deportistas de élite. El camino de la especialización temprana (*early specialization*) se refiere a un inicio temprano en una sola disciplina deportiva, la que se mantendrá a través de los años, y una inversión en entrenamiento intensivo y específico, como lo es precisamente la práctica deliberada.

En diversas investigaciones en ciencias del deporte se ha encontrado una correlación entre número de horas de práctica y nivel alcanzado (Helsen et al., 2000; Helsen et al., 1998; Ward et al., 2004). De esta manera, la acumulación de muchas horas de práctica deliberada parece constituirse como un requisito necesario para tornarse un deportista experto. Más allá de la cifra popularizada de 10,000 horas de práctica necesarias, Ericsson (2013) ha señalado que no hay nada mágico en ese número, y que hay evidencias de deportistas que han alcanzado un rendimiento experto con menos horas que 10,000 y/o con grandes diferencias entre sujetos en la cantidad de horas invertidas en práctica deportiva específica. Parece por lo tanto insuficiente enfocarse solo sobre la cantidad de horas de práctica deliberada sin detenerse a observar cómo es la estructura de dicha práctica en cada contexto en particular, o cuál es la experiencia subjetiva de los participantes en ella. Es evidente, además, que las muchas horas de práctica son un requisito necesario mas no suficiente, por lo que el interés científico por estudiar cualitativamente la práctica continúa teniendo relevancia en la actualidad.

La experiencia subjetiva que diferencia la práctica deliberada de otro tipo de actividades deportivas consiste en una serie de cuestiones relacionadas al esfuerzo y al disfrute. Desde esta mirada, existen problemas asociados a categorizar como práctica deliberada algunas actividades y otras no, puesto que investigaciones han mostrado que los deportistas muchas veces evalúan positivamente el disfrute o placer que sienten en actividades que requieren de esfuerzo y que están enfocadas en mejorar la performance (Baker & Young, 2014; Durand-Bush & Salmela, 2002; Ward et al., 2007). En diferentes disciplinas deportivas como el fútbol, hockey sobre césped, lucha y patinaje artístico pareciera que aquellos aspectos de la práctica que son los más relevantes para la performance en competición y los más exigentes física y mentalmente son

también los más disfrutados por los deportistas (Helsen et al., 2000). Asimismo, según estos autores también ha sido difícil evaluar el modelo de la práctica deliberada en deportes de equipo, dado que en ellos los atletas participan en prácticas diseñadas para abordar diferentes cuestiones, como el acondicionamiento físico, las habilidades individuales, las habilidades de equipo y las estrategias. Cada una de ellas puede ser llevada a cabo tanto individual como colectivamente. Al contrario que en otras disciplinas, no toda la práctica la realiza el deportista solo, y no toda exige que este se involucre cognitivamente en gran medida.

Por otra parte, un enfoque de entrenamiento especializado en las etapas tempranas del desarrollo ha sido asociado con diversas consecuencias negativas (Baker, 2003; Baker et al., 2009) y evidencias sugieren que este puede aumentar el riesgo de lesiones específicas de la actividad, así como disminuir el disfrute deportivo, asociándose al burnout (Law et al., 2007). Reducir la comprensión del proceso de desarrollo del talento a la participación en un solo tipo de actividad, en este caso la práctica deliberada, no permite reconocer la relevancia de otro tipo de actividades en la adquisición de habilidades y el desarrollo de rendimiento experto. Por ejemplo, las actividades informales de juego libre de la infancia, así como las actividades estructuradas y no estructuradas típicas del deporte organizado que sí son inherentemente factor de disfrute son también relevantes para el desarrollo deportivo.

El concepto de juego deliberado propuesto por Côté (1999) permite atender algunos de estos problemas. El juego deliberado se refiere a aquellas actividades de desarrollo que son intrínsecamente motivadoras, provocan gratificación inmediata y son especialmente diseñadas para maximizar el disfrute. Este es un tipo de actividad esencial en la participación temprana de deportistas. Evidencia considerable (Baker et al., 2005; Coutinho et al., 2014; Hayman et al., 2011; Memmert et al., 2010) ha demostrado que los deportistas que tuvieron una experiencia deportiva diversificada y que participaron en actividades de juego deliberado durante su infancia lograron alcanzar un nivel de élite.

El camino de la diversificación temprana (*early diversification*), a diferencia del de especialización temprana ya detallado, se refiere a la participación

temprana en una amplia gama de actividades deportivas que involucran altos niveles de juego deliberado y bajos niveles de práctica deliberada. Se debe considerar que tanto especialización temprana como diversificación temprana se refieren al número de deportes practicados durante las etapas de iniciación deportiva, y que práctica deliberada y juego deliberado se refieren en cambio al tipo de actividades de aprendizaje que los deportistas experimentan en su desarrollo. Aunque interactúan entre sí, se trata de variables independientes. Frecuentemente, especialización temprana y práctica deliberada han sido malinterpretadas como sinónimas, lo mismo que diversificación temprana y juego deliberado (Coutinho et al., 2016). Constructos aparentemente opuestos (por ejemplo, especialización temprana y juego deliberado) pueden coexistir (ver más adelante el camino de la participación temprana).

La diversificación temprana generalmente ocurre durante la niñez, antes de una disminución gradual en el número de actividades y la participación en un solo deporte hacia la adolescencia media o tardía. Participar en una variedad de deportes les permite a los niños tener diferentes experiencias físicas, cognitivas, afectivas y psicosociales (Côté et al., 2009a; Côté et al., 2009b; Côté et al., 2012). Por ende, se piensa que la diversificación temprana lleva a la experticia deportiva por la motivación intrínseca que surge de la diversión, el disfrute y el sentimiento de competencia que los niños experimentan durante su participación deportiva. También se ha sugerido que las habilidades y el acondicionamiento fisiológico desarrollados a través de una experiencia diversificada sería transferible al deporte en que luego el participante se especializa (Abernethy et al., 2005; Berry et al., 2008); sin embargo, se sabe poco sobre esta posible transferencia de aprendizaje (Coutinho et al., 2016). Asimismo, estos últimos autores señalan que aún se desconoce si la diversificación temprana y el desarrollo de experticia deportiva son el resultado de una participación tardía en práctica deliberada en el deporte principal, la intención del niño de divertirse durante las experiencias deportivas tempranas, la propia diversificación de actividades deportivas o una mayor cantidad de tiempo invertido en actividades dirigidas por el propio niño, en lugar de dirigidas por adultos.

A pesar de que el marco teórico de la especialización temprana y la práctica deliberada y el de la diversificación temprana y el juego deliberado han

sido importantes para guiar la investigación sobre desarrollo deportivo, evidencia empírica ha demostrado que estos no son exclusivos dentro del desarrollo del talento (Côté et al., 2013). Estudios retrospectivos sugieren la participación en otro tipo de actividades que se diferencian de las anteriores (Berry et al., 2008; Ford et al., 2009). Côté et al. (2013) sugieren la introducción de tres tipos de actividades adicionales al continuo entre práctica y juego deliberado: práctica de juego, práctica espontánea y competición organizada. La práctica de juego (*play practice*) comparte muchas de las características de la práctica deliberada (p. ej. es prescrita por un adulto y diseñada para mejorar la performance) pero enfatiza la diversión y los juegos. Este tipo de actividad representa típicamente los juegos realizados por los jóvenes que son diseñados para mantenerlos motivados. La práctica espontánea (*spontaneous practice*), por su parte, constituye una forma informal de aprendizaje que es organizada por los propios niños en su tiempo libre (como el juego deliberado); sin embargo, es estructurada con el objetivo principal de mejorar aspectos de sus habilidades deportivas. Un ejemplo de esta actividad sería cuando un niño decide practicar una habilidad específica (como el pase, por ejemplo) por su propia cuenta, sin habérselo indicado un adulto y sin ser monitoreado por uno. Finalmente, la competición organizada (*organized competition*) es una actividad que es agradable y no estructurada específicamente para mejorar la performance, pero que requiere de concentración y esfuerzo y es liderada por adultos. Aun así, los autores reconocen que esta continúa siendo una caracterización insuficiente de las actividades deportivas en las que participan los niños y que no constituye una lista exhaustiva y completa de todas las posibilidades, mas sí una representación de las características típicas de cómo estos se involucran en el deporte.

A pesar de los evidentes beneficios de la práctica deliberada, aún es poco claro si estos son superiores a los beneficios obtenidos de la participación en actividades menos estructuradas como el juego deliberado y la práctica espontánea (Côté et al., 2013). Estas últimas, así como la competición organizada, han recibido poca atención y sido apenas consideradas en la investigación en desarrollo del talento, a pesar de ser todas reconocidas como relevantes (Coutinho et al., 2016).

El camino de la participación temprana (*early engagement*) enmarca una tercera posibilidad de desarrollo y fue creado porque los otros caminos no la describían adecuadamente (Ford et al., 2009). En el camino de la participación temprana, a diferencia del de la diversificación temprana, la participación deportiva de los niños ocurre principalmente a través de cantidades de juego relativamente altas en el deporte primario, en lugar de cantidades de juego relativamente altas en múltiples deportes. En este camino, la participación en otras disciplinas deportivas durante la niñez es relativamente baja en comparación con el de la diversificación temprana, mas no inexistente. Por su parte, se diferencia del camino de especialización temprana en que la cantidad de participación en práctica deliberada y competición formal en el deporte primario es idealmente baja durante este periodo. Durante la adolescencia temprana, la cantidad de participación en práctica y competición en el deporte primario aumenta y se torna relativamente alta en la adolescencia media, mientras que la cantidad de juego disminuye.

2.2.2. ¿Por cuál camino optar?

Existe evidencia considerable que demuestra que tanto la especialización como la diversificación temprana pueden llevar al desarrollo de deportistas expertos (Coutinho et al., 2016). La performance de élite a través de la especialización temprana y la práctica deliberada es más común en deportes en que se alcanza el máximo rendimiento antes de la adultez, como la gimnasia y el patinaje artístico, mientras que la performance de élite a través de la diversificación temprana y el juego deliberado se ha observado frecuentemente en deportes en que se alcanza el máximo rendimiento durante la adultez, como triatlón, remo, tenis y un gran número de deportes colectivos (Coutinho et al., 2016). De todos modos, considerando que ambos caminos son válidos, actualmente no es claro en qué deportes y por qué motivos se debería optar por uno u otro, más allá de lo que sea más común.

En el caso específico del fútbol y con relación a las actividades de desarrollo que siguieron los futbolistas de élite durante su formación, un estudio retrospectivo realizado en siete países y tres continentes (Ford et al., 2012)

encontró diferencias relativamente menores en lo que ocurre entre países, y que generalmente estas actividades involucran una mezcla de participación temprana y especialización temprana, en lugar de diversificación temprana. Esto sugiere, por un lado, que el camino es más específico del deporte (fútbol) que del país donde se practica y, por otro, que los futbolistas de élite generalmente se especializan tempranamente, aunque sin dejar de participar en altos niveles de juego y juego deliberado. La cantidad elevada de juego estaría actuando, según estos autores, como factor de protección frente a los riesgos de involucrarse demasiado tempranamente en práctica deliberada y competición formal; uno de ellos, por ejemplo, el burnout (Côte et al., 2007). Además, si se asume el juego como una actividad divertida y agradable, estaría proveyendo la motivación necesaria para involucrarse más a profundidad en el fútbol hacia la adolescencia (Ford et al., 2012).

Asimismo, se ha reportado que los futbolistas de élite en Brasil, país multacampeón en fútbol, siguen el camino específico de la participación temprana, manteniendo menores niveles de práctica deliberada y competición formal durante la infancia que en el resto de países estudiados (Ford et al., 2012; Salmela et al., 2004; Salmela & Moraes, 2003), y que una mayor participación en actividades de juego específico de fútbol durante esta etapa se correlaciona con una habilidad superior de toma de decisión en futbolistas de élite (Williams et al., 2012). Los futbolistas que acumulan mayor participación en actividades de juego específico también obtienen mayores niveles de logro (Ford et al., 2009; Ford & Williams, 2012) y posiblemente una mejor motivación (Côte et al., 2007). Se ha mostrado, finalmente, que esta participación es un factor que diferencia a los futbolistas ingleses que progresan hacia un estatus profesional durante la adolescencia tardía de los que no (Ford et al., 2009; Ford & Williams, 2012).

Los datos obtenidos en Brasil sugieren que los futbolistas de élite no tendrían que participar en grandes cantidades de práctica deliberada y competición organizada durante la infancia, sino en grandes cantidades de juego específico de fútbol durante este periodo. Considerando los posibles perjuicios de la especialización temprana (Baker et al., 2009), Ford et al. (2012) proponen aproximar más las estrategias de intervención hacia este camino, que puede

involucrar no solo la actividad de juego informal tradicional, sino también la actividad de juego formal que es programada y guiada por entrenadores.

2.2.3. Microestructura de la práctica

Existe una necesidad de reforzar los datos obtenidos a través de estudios retrospectivos con otras metodologías, como la observación sistemática de la propia microestructura de la práctica. Por ejemplo, la observación en tiempo real de la participación de atletas en diferentes sesiones de entrenamiento, con grabaciones de video y evaluación detallada de las actividades. Esto permitirá entender más a profundidad las particularidades de las actividades de aprendizaje, sus contribuciones específicas para la experticia deportiva y las adaptaciones que caracterizan la performance experta (Coutinho et al., 2016).

Caracterizar la práctica a través de la observación sistemática va más allá de las percepciones de los deportistas, como ocurre en los estudios retrospectivos. De esta manera, se pretende conocer qué parámetros específicos de estos modelos de especialización, diversificación y participación temprana se asocian a la adquisición de habilidades y al desarrollo experto, así como qué factores personales se ven afectados por diferentes tipos de actividades de desarrollo. Como se refirió anteriormente, no hay consenso en cuanto a la cantidad de horas que deben dedicarse a una u otra actividad y si esto está determinado por las características de cada deporte. Según diversos investigadores (Baker & Young, 2014; Côté et al., 2013; Ford et al., 2010), la calidad de la práctica sería más importante para facilitar la progresión hacia un nivel más alto de performance que la cantidad de la práctica. Nuevamente, esto refuerza la necesidad de detenerse a examinar su microestructura más a detalle.

Los entrenadores de fútbol diseñan e implementan actividades de práctica para sus entrenamientos, de las que participan sus jugadores y sus equipos. Se sabe que los entrenadores usualmente crean actividades que reducen las demandas de atención de deportes colectivos como el fútbol (Ford et al., 2010). Estas actividades pueden involucrar la ausencia de oponentes (es decir, práctica de la técnica) u oposición limitada (es decir, práctica de habilidades), y en algunos casos, ausencia de compañeros, dejando solo al jugador y el balón. En

este tipo de actividades, habilidades aisladas y predeterminadas son practicadas de una manera repetitiva. Estos ejercicios se basan en la idea de que la performance es dependiente de una reproducción consistente de un número limitado de habilidades motoras (p. ej. pasar o regatear). La presunción es que las habilidades deben dividirse en partes más pequeñas durante la adquisición para así reducir las demandas de atención, en lugar de practicar las habilidades como un todo (Lee et al., 2001, Schmidt & Lee, 2005). De acuerdo con este método, una vez que una habilidad o un grupo de habilidades se ha vuelto parcialmente automático en su naturaleza, las demandas en el aprendiz pueden aumentarse introduciendo gradualmente oponentes. Tradicionalmente, a medida que el aprendiz se vuelve mayor y más hábil, la implementación de actividades de práctica por parte del entrenador ha progresado de la dependencia en actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill” hacia actividades de “tipo partido” o “tipo juego”, como los juegos reducidos o condicionados (Williams & Hodges, 2005).

En contraste con esta aproximación tradicional, la investigación ha mostrado que la performance en el deporte, y especialmente en deportes con balón como el fútbol, no solo es dependiente de la ejecución de un número de habilidades motoras, sino también de una serie de habilidades perceptuales-cognitivas (Williams & Ward, 2007). Estas incluyen la habilidad para: (a) usar el sistema visual apropiadamente para extraer información relevante del ambiente de performance, (b) reconocer situaciones en el ambiente por su estructura familiar y los patrones que surgen entre jugadores durante el partido, (c) reconocer temprana o avanzadamente información de la orientación postural de un adversario o compañero en los momentos previos a un evento clave, como el contacto con el balón, (d) desarrollar predicciones precisas o probabilidades con relación a qué acciones emprenderá un adversario o compañero en una situación dada y (e) tomar y ejecutar decisiones adecuadas (Williams & Ford, 2008). Se piensa que estas habilidades interactúan constantemente de manera dinámica durante la performance.

La interacción entre habilidades perceptuales, cognitivas y motoras observadas durante la competición es difícil de replicar con las condiciones de práctica que se crean en las actividades de “tipo drill”. Sin embargo, es esencial

que esta interacción sea replicada en el ambiente del entrenamiento para que los jugadores sean provistos de la oportunidad de desarrollar las habilidades perceptuales, cognitivas y motoras necesarias para desempeñarse en la competición. El reto para los entrenadores está en cómo recrear de la mejor manera las condiciones de la competición (el juego de partido) mientras que, al mismo tiempo, asegurarse que las demandas de atención sean adecuadas con relación a la edad y el nivel de habilidad de los practicantes. En deportes colectivos como el fútbol, este balance puede lograrse mejor a través del uso de juegos reducidos y condicionados en que los entrenadores pueden manipular las demandas de atención variando, por ejemplo, las dimensiones del área de juego y/o el número de jugadores que participan en la actividad (Owen et al., 2004). Estas actividades contienen intentos de habilidad aleatorios y variados, los que han sido considerados mejores para el aprendizaje que las estructuras constantes y “cerradas” asociadas con las actividades de “tipo ejercicio” (Patterson & Lee, 2008; Schmidt & Lee, 2005). De acuerdo con estos argumentos, las actividades del entrenamiento que los propios deportistas expertos consideran más relevantes para mejorar el rendimiento son aquellas estrechamente ligadas con la performance real en competición (Singer & Janelle, 1999).

Las actividades del entrenamiento pueden dividirse, según Ford et al. (2010), en dos principales categorías. Por un lado, las actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill” (*training form*), que son practicadas de manera individual o en pequeños grupos y que no tienen un contexto de juego, e incluyen la actividad de calentamiento o acondicionamiento físico, la práctica de la técnica y la práctica de habilidades aplicadas. Por otro lado, están las actividades de “tipo juego” (*playing form*), que son las que sí tienen un contexto de juego y pueden ser juego condicionado, juego reducido, juego completo o juego libre.

La investigación de dichos autores encontró que los entrenadores ingleses de formación hacían pasar a sus jugadores mayor tiempo en actividades que se consideraron, según los propios autores, menos relevantes para la performance en un partido de fútbol (actividades de “tipo ejercicio”), que en actividades que se consideraron más relevantes (actividades de “tipo juego”). Estos resultados coinciden con lo reportado por Deakin et al. (1998), quienes

hallaron correlaciones negativas entre las actividades que los atletas, en este caso luchadores y patinadores canadienses de distintos niveles, consideraron más relevantes para mejorar la performance y aquellas en las que efectivamente participaban. A pesar de que los atletas más calificados pasaban mayor tiempo en actividades consideradas más relevantes e importantes para mejorar la performance, el tiempo destinado a estas actividades era relativamente bajo.

En este punto, cabe cuestionar qué idea de relevancia está asociada a estas actividades de “tipo juego” y “tipo ejercicio”, y si son realmente más relevantes unas que otras para la performance en un partido de fútbol. Jolly (2010) apunta que posiblemente lo que se esté considerando en la investigación de Ford et al. (2010) es que unas actividades sean *más similares* a la performance en competición (un partido de fútbol), pero que no necesariamente sean *más relevantes*. Que unas sean más similares, semejantes o próximas no quiere decir que por defecto deban ocupar el mayor tiempo de entrenamiento, ni mucho menos que sean las únicas a emplear. Incluso podrán, según esta lógica, ser menos relevantes para la competición en determinados contextos o situaciones.

La medida de relevancia de las actividades debe ser su contribución relativa a la mejora estable del rendimiento, y no simplemente su similitud con la performance en competición. Esto, sin duda, presenta un desafío mucho más difícil para, desde las ciencias del deporte, hacer recomendaciones para los entrenadores (Jolly, 2010). Por su parte, determinar la relevancia de las actividades sin duda devendrá en la asignación de mayor o menor tiempo, recursos y construcción de conocimiento a esas actividades. Es plausible, sin embargo, que actividades reconocidas como más relevantes continúen ocupando menor cantidad de tiempo, ya sea por las propias características de duración de cada tipo de actividad o, por ejemplo, por la fatiga que estas generan. Relevancia y tiempo de ocupación no son necesariamente lo mismo.

Como se ha señalado, la participación en actividades de “tipo juego”, es decir, que replican la estructura subyacente a la competición, facilitarían mayor transferencia de habilidades perceptuales, cognitivas y motoras a la performance en competición en comparación con otras actividades de práctica descontextualizada (de “tipo ejercicio” o “tipo drill”) (Ford et al., 2010). De esta

manera, los practicantes utilizan habilidades perceptivas, cognitivas y motoras al mismo tiempo. Además, se sabe que el talento está asociado con una mejor toma de decisiones (O'Connor et al., 2016), por lo que entrenar esta habilidad parece ser relevante en la formación de futbolistas.

De todos modos, la participación en las actividades de “tipo ejercicio” cumple un rol que no puede ser desatendido (Bizzini & Junge, 2016; Duncan & Strudwick, 2016; Strudwick & Walker, 2016), el que configura su carácter relevante. Su importancia radica, principalmente, en la prevención de lesiones y el desarrollo deportivo de largo plazo a través de la mejora de las capacidades físicas relevantes para la performance. No se trata, por ello, de caer en la idealización del entrenamiento de “tipo juego”, pues se ha visto que este debe compensarse con entrenamiento físico que atienda los desequilibrios musculares que este mismo genera (Bizzini & Junge, 2016). Los mejores clubes de fútbol en el mundo incluyen en sus programas de entrenamiento sesiones de fuerza y acondicionamiento físico, así como también de práctica de la técnica y de habilidades fuera del contexto imprevisible del juego (Duncan & Strudwick, 2016). Además de su rol en la prevención de lesiones, este tipo de entrenamiento puede tener efectos positivos en el rendimiento (Bizzini & Junge, 2016; Strudwick & Walker, 2016). Por otra parte, la propia competición, que es intensa y cada vez más frecuente, ya constituye por sí misma un grado importante de entrenamiento de “tipo juego”, perceptual y de toma de decisiones en contexto real.

2.3. Comportamientos instruccionales del entrenador

2.3.1. Optimizar la instrucción

Además de las actividades que se decidan utilizar, es indispensable la intervención de los entrenadores mientras estas se realizan para conseguir los objetivos pretendidos con el entrenamiento. No basta con que las actividades sean de una determinada manera, sino que es necesario que los entrenadores tengan una intervención que maximice sus posibilidades (Freitas, 2005). Por esto, es necesario recalcar su importancia como líderes, siendo ellos quienes interpreten, corrijan y expliquen ante posibles errores, y reconozcan las virtudes mostradas por los jugadores y el equipo. Los futbolistas requieren persuasión y

feedback técnico específico de entrenadores acreditados para poder trascender sus propios límites percibidos y alcanzar resultados del más alto nivel (Rosado & Mesquita, 2009).

Asimismo, estrategias instruccionales como recurrir a palabras clave (Abernethy & Russel, 1987; Landin, 1994; Rink, 1994; Rosado & Mesquita, 2009), utilizar el cuestionamiento (Feldman, 2003; Harvey & Goudvis, 2000; McKeown & Beck, 2012, Rosado & Mesquita, 2009; Vacca, 2006), formular objetivos (Griffey & Housner, 2007; Siedentop, 1991; Singer, 1978), recapitular los contenidos desarrollados y reflexionar sobre el entrenamiento (Arends, 1995; Rosado & Mesquita, 2009; Siedentop, 1991) han sido consideradas aspectos claves para optimizar los procesos de instrucción.

En general, los entrenadores efectivos proveen altos niveles de instrucción táctico-técnica, corrección y *feedback*, utilizan el elogio, el aliento y el regaño estratégicamente y un estilo cuestionador en sus intervenciones, así como también organizan eficientemente el ambiente del entrenamiento (Cushion & Jones, 2001; Douge & Hastie, 1993). Por su parte, de acuerdo con Ford et al. (2010), a medida que aumenta el nivel de rendimiento se registra una mayor concentración general de comportamientos instruccionales.

2.3.2. *Manos libres*

¿Qué tipo de comportamiento instruccional del entrenador favorece el desarrollo del talento? El comportamiento instruccional se refiere a aquellos comportamientos del entrenador que se realizan durante las actividades del entrenamiento. Determinados comportamientos instruccionales pueden ser factores para aumentar o disminuir el rendimiento de los jugadores y, en todo caso, favorecer o desfavorecer su desarrollo. Por ejemplo, una aproximación demasiado prescriptiva a la instrucción y retroalimentación puede conllevar una peor retención y transferencia de habilidad a la competición comparada con una estrategia donde la instrucción verbal, la demostración y la retroalimentación sean menos frecuentes (Hodges & Franks, 2004).

En un sentido similar al de este enfoque de “manos libres” o *hands free* (que no es lo mismo ni debe confundirse con dejar todo al azar), resultados (Balaguer et al., 2012) subrayan la importancia de que los entrenadores trabajen utilizando estrategias de mayor apoyo a la autonomía de los deportistas, como por ejemplo proporcionando una justificación para sus indicaciones, buscando la opinión de estos sobre sus decisiones (donde y cuando sea posible), permitiéndoles alguna elección en términos de las actividades del entrenamiento o reconociendo cómo se sienten en situaciones de la práctica y la competición. A través de la creación de tales ambientes, los entrenadores de fútbol pueden tener un efecto potencialmente más amplio en cuanto a la promoción del bienestar y la prevención del malestar de sus jugadores (lo que, a su vez, está asociado con el aprendizaje y el desempeño). Los resultados también señalan el valor de los entrenadores que apuntan a reducir el uso de comportamientos controladores con el objetivo de atenuar el riesgo de que los jugadores jóvenes se agoten o se “quemen” (*burnout*) y posiblemente abandonen.

2.3.3. ¿Cómo analizar los comportamientos instruccionales?

Jolly (2010), que también es crítico con la idea de relevancia asociada a las actividades del entrenamiento de “tipo juego” y de “tipo ejercicio” (ver: microestructura de la práctica en la sección correspondiente a las actividades del entrenamiento), cuestiona que la categoría de “instrucción” en el caso puntual de la investigación de Ford et al. (2010) incluye un continuo demasiado amplio de comportamientos observados, desde la instrucción directa y prescriptiva hasta una de naturaleza menos prescriptiva y más implícita, pero instrucción al fin y al cabo. Cuestiona, por lo mismo, que los autores hayan concluido que los entrenadores pasan la mayoría del tiempo proporcionando instrucción explícita. Según Jolly (2010), en la agrupación que hacen Ford et al. (2010) de los componentes de pre-instrucción, instrucción concurrente, posrt-instrucción, cuestionamiento y modelado del Arizona State University Observation Instrument en una sola categoría de instrucción, detalles específicos del tipo de instrucción y el uso de cuestionamiento se pierden.

Añade, finalmente, que dicho instrumento (Lacy & Darst, 1984) debe ser considerado como una aproximación amplia para *cuantificar* los comportamientos del entrenador en la práctica y la competición, en lugar de ser una medida de las *cualidades* del comportamiento instruccional (es decir, los comportamientos pedagógicos y la estructura de la práctica que pueden promover la adquisición, retención y desempeño de habilidades en contextos particulares). Por este motivo, se considera que utilizar un método de análisis temático de las intervenciones de los entrenadores resulta una alternativa interesante, pues permite atender estos matices y no simplemente cuantificar los comportamientos en una escala demasiado amplia.

2.4. Entrenamiento de fútbol de formación en el Perú

2.4.1. Estudios e indicadores

Existe una falta de estudios e indicadores sobre el entrenamiento de fútbol en el Perú, y más aún de la microestructura de la práctica y/o de aspectos pedagógicos del entrenamiento. La investigación científica sobre fútbol y deporte en el Perú, generalmente, se ha realizado desde las ciencias sociales, y ha seguido enfoques sociológicos e históricos, por ejemplo, de las barras o hinchadas, la violencia, el racismo, el género, la lucha de clases o la identidad (buscar “fútbol” o “deporte” en las bases de datos de investigaciones y tesis realizadas en el Perú). También se han vuelto más comunes las aproximaciones al fútbol desde disciplinas como la gestión, el marketing o los negocios, así como han empezado a surgir investigaciones desde la psicología con deportistas como población de estudio. Sin embargo, existe una falta de abordajes específicos desde las ciencias del deporte, y en particular desde la pedagogía del deporte, el aprendizaje motor o la teoría y metodología del entrenamiento. Esta falta subraya, nuevamente, la relevancia del presente trabajo.

A pesar de no contar con indicadores de la microestructura de la práctica, pueden referirse, en todo caso, algunos indicadores macroestructurales relacionados con el desarrollo del fútbol en el Perú, así como algunas de las ideas más extendidas en la opinión pública y/o la prensa deportiva en el Perú sobre el estado del fútbol formativo. Esta información puede ofrecer, quizás,

algunos parámetros que permitan situar la presente investigación y conocer, a grandes rasgos, el contexto en el que el fútbol formativo peruano se lleva a cabo. Este trabajo será, quizás, una manera de complejizar el debate que se da alrededor de estos temas, aportando una perspectiva pedagógica rigurosa al análisis, aunque considerando, nuevamente, que se trata de un grupo de participantes muy reducido y, por lo mismo, de un interés puntual de profundizar en sus cuestiones particulares y no de generalizar los resultados obtenidos.

2.4.2. Cifras y resultados relevantes para contextualizar el análisis

Algunas cifras relevantes que guardan una relación con el número de participaciones en Copas Mundiales, así como con el rendimiento obtenido en estas, son la inversión total en capital humano, el número total de personas hombres en edad de disputar un campeonato de fútbol (jugadores en potencia) y el número total de futbolistas participando en divisiones menores en el país (Cordero & Ñopo, 2018).

El gasto en educación ofrece una medida aproximada de lo que invierte un país en capital humano, además de que en la mayoría de los países el gasto en deporte suele caer dentro del sector educación. Si se observan las tendencias, resulta que los países que invierten más en educación son los que han clasificado más veces al Mundial ($R^2 = 0.07015$) (Cordero & Ñopo, 2018). Los autores señalan que los indicadores de inversión en capital humano son mejores predictores que los de inversión en deporte puesto que estos últimos muchas veces se concentran en infraestructura, la que no siempre viene acompañada de planes integrales para fomentar una cultura deportiva o apoyar a los deportistas de élite. Los primeros, en cambio, muestran qué tan comprometido está un estado con el desarrollo integral de su gente, lo que estará de la mano con impulsar el deporte. Sobre esto, puede decirse que, de acuerdo con Ñopo (2018), la inversión educativa en el Perú al 2012 alcanzaba el 3.1% del Producto Bruto Interno (PBI), y que, según este indicador, el país se ubicaba en la posición 99 de 129 en inversión educativa. Al 2016, con notables incrementos en los últimos tres años, se gastó el 3.7% del PBI. Asumiendo que los demás países no aumentaron sus inversiones, esto pondría al Perú en el

lugar 84. Según el autor, hay avances, pero lo cierto es que el país aún está muy rezagado, no solo frente a los demás países sino también frente a la meta de inversión en educación del 6% del PBI establecida en el Acuerdo Nacional. Se necesita, en este sentido, hacer una verdadera apuesta por la educación, más allá de lo que ha permitido el crecimiento económico del país, puesto que las necesidades son gigantescas.

Por otra parte, en cuanto al tamaño de la población en edad de participar en un Mundial, que es también un factor que se correlaciona con el número de participaciones mundialistas ($R^2 = 0.2373$), Perú, con cerca de cinco millones de jugadores potenciales en el rango de edad de 20 a 40 años, se encuentra por debajo de lo esperado para el tamaño de esta población (una sola participación en Copas Mundiales desde 1994). Forma parte, así, del grupo de países que cuentan con menos participaciones en Mundiales de las que solo su tamaño predeciría, lo que acentúa el valor de otros factores involucrados. Es decir, que más allá del número total de jugadores potenciales, hace falta invertir en ellos para que se desarrollen (Cordero & Ñopo, 2018).

En este sentido, el número de jugadores participando en divisiones menores se correlaciona aún más fuertemente con los resultados deportivos, pues no solo depende del tamaño de la población sino también de la inversión en capital humano. Perú es, según información recogida por Cordero y Ñopo (2018), el país sudamericano con menos jugadores en divisiones inferiores. Se calcula que en 2016 el “universo” de jugadores juveniles en Perú era de 900 y en 2017 de 1575, o que, dentro de la CONMEBOL, Perú cuenta con 3150 futbolistas juveniles en clubes profesionales, ubicándose por debajo de Uruguay, que tiene diez veces menos población. Asimismo, un país como Portugal, por ejemplo, a pesar de contar con una población significativamente más pequeña que la peruana, cuenta con más jóvenes practicantes de fútbol federados. Si bien es probable que no sean cifras equivalentes, según el Instituto Português do Desporto e Juventude (2017), en 2016 eran 115,021 los futbolistas hombres federados “hasta juniors” (sub-19) en Portugal. En todo caso, aparte de la amplia diferencia, la falta de una cifra o registro oficial de futbolistas menores en el Perú también revela cierta información sobre cuál es el estado del fútbol de menores en el país.

Por otra parte, algunos resultados deportivos relevantes también permiten tener una idea del desarrollo del fútbol en el país. Por ejemplo, si se considera el número de participaciones en la Copa Mundial de Fútbol como un indicador de rendimiento de los países, Perú cuenta con apenas cinco participaciones en veintidós ediciones del torneo. Incluso, si se toman en cuenta los últimos ocho campeonatos disputados, Perú solamente se clasificó en una ocasión (la última edición del torneo y a la que, precisamente, se clasificó después de 36 años). La primera participación peruana, por su parte, ocurrió en la primera edición del torneo en 1930 y fue por invitación (Combe, 2017).

En cuanto a los resultados obtenidos al nivel juvenil, los que serían un indicador de rendimiento aún más específico para este estudio que los de selecciones mayores, Perú nunca ha podido obtener una medalla en los Campeonatos Sudamericanos Sub-17 y Sub-20, y solo ha sido capaz de clasificar en una ocasión por cuenta propia a una edición de la Copa Mundial Sub-17 (en otra oportunidad participó por ser la sede del torneo). Al día de hoy, nunca participó en un Campeonato Mundial Sub-20.

2.4.3. Ideas extendidas en la prensa deportiva y la opinión pública

Por otro lado, en cuanto a las ideas sobre el fútbol formativo peruano que están más extendidas tanto en la opinión pública como en la prensa deportiva, está que, en concordancia con las cifras anteriormente revisadas, tiene un nivel pobre, y que este se debe principalmente a que no hay buenos educadores y a problemas estructurales, en especial de los clubes (Univazo, 2017). Por su parte, diversos protagonistas coinciden en que el fútbol formativo en el Perú está desatendido (Maraví, 2019). Asimismo, junto con los “atrasos” físico, táctico, técnico e institucional, existe un “atraso moral” asociado a la realidad del fútbol peruano (Pimentel, 2014).

A pesar de lo anterior, también se cree que el futbolista peruano tiene una predisposición natural para el desarrollo de la técnica, sobre todo para el juego con los pies, referida también como “buen toque” o simplemente “habilidad” (Andina, 2010; Denganche, 2018). Sin embargo, esto, tanto desde el punto de vista de su configuración genética como desde el punto de vista del tipo de

práctica en el que el futbolista peruano se suele involucrar desde edades tempranas, no ha sido investigado y carece de un sustento riguroso.

Por todo ello, habiendo revisado cifras macroestructurales sobre el desarrollo del fútbol peruano, y en especial del fútbol formativo, así como algunas de las ideas más extendidas en la prensa deportiva y la opinión pública, este trabajo se torna especialmente relevante para complejizar la problemática de la formación de futbolistas en el Perú, incorporando una mirada desde la pedagogía del deporte y atendiendo a factores microestructurales del entrenamiento de fútbol. Esta investigación espera brindar unas primeras luces para el estudio sistemático de lo que ocurre en la formación de futbolistas en el Perú en cuanto proceso pedagógico.

Método

3.1. Participantes

Los participantes de esta investigación son tres entrenadores peruanos de fútbol de formación y los equipos que dirigen. Los entrenadores trabajan con equipos de jugadores nacidos en 2003, 2004 y 2005, según cada caso. Cada uno de ellos trabaja en un club de fútbol de Lima Metropolitana distinto, los que participan en tres competencias diferentes organizadas por la Federación Peruana de Fútbol (FPF). Las competencias en las que los equipos participan representan niveles diferenciados de rendimiento, establecidos de acuerdo con los niveles que la propia FPF indica para cada competición¹. La elección de los clubes se hizo de acuerdo con la accesibilidad y disponibilidad de estos y de los entrenadores para ser parte del estudio, así como cumplir con representar las tres competencias y niveles mencionados. Los entrenadores participantes firmaron un consentimiento informado (Anexo 1). Algunos de sus datos y de los clubes en los que trabajan se muestran en la Tabla 1.

¹ El Torneo Centenario, la Copa Federación Lima y la Copa Federación Regional son competencias oficiales de fútbol de menores organizadas por la Federación Peruana de Fútbol. Para fines de este trabajo, cada una representa un nivel de rendimiento particular, el que se corresponde con lo que la propia FPF indica en su página web: el Torneo Centenario (primer nivel) es parte de sus proyectos de “Fútbol Profesional” y en él participan equipos de las divisiones formativas de los clubes profesionales de Primera y Segunda División, mientras que la Copa Federación, tanto de Lima (segundo nivel) como Regional (tercer nivel), se agrupan bajo “Fútbol Amateur”.

Tabla 1

Ficha de entrenadores participantes			
	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Club	1	2	3
Nivel (según FPF)	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
Competición principal	Torneo Centenario	Copa Federación Lima	Copa Federación Regional
Cuenta con equipo profesional	Sí	No	No
Tipo principal de financiamiento	Operación empresarial del club (derechos de TV, taquillas, patrocinios, venta de jugadores, entre otros)	Cuota mensual de todos los asociados del club	Cuota mensual de los jugadores y actividades sociales de recaudación de fondos
Miembros del cuerpo técnico	Entrenador, asistente, preparador físico y fisioterapeuta	Entrenador solo	Entrenador solo
Número de jugadores	28	42	29
Espacio de entrenamiento	Medio campo (2 días) y campo completo (2 días)	Medio campo de fútbol	Medio campo de fútbol
Categoría	Solo 2003	2004 y 2005 juntas	2004 y 2005 juntas
Edad	36	44	42
Formación previa	Exfutbolista en divisiones menores, carrera de Dirección Técnica en Fútbol en la FPF (2 años) y cursos de Entrenador de Menores y de Preparación Física en Instituto ESEFUL	Exfutbolista profesional (15 años) y carrera de Dirección Técnica en Fútbol en la FPF (2 años)	Exfutbolista en divisiones menores (8 años), carrera de Ingeniería Industrial (5 años) y carrera de Dirección Técnica en Fútbol en Instituto ESEFUL (2 años)
Licencia CONMEBOL	B	B	No tiene
Años como entrenador	14	5	10

Se tomaron en consideración equipos de jugadores entre los 14 y 16 años por dos motivos relacionados entre sí. En primer lugar, porque antes de estas edades sería difícil establecer, al menos en el contexto peruano y de Lima Metropolitana en particular, niveles diferenciados de rendimiento. Es decir, la participación en competencias de la FPF hasta aproximadamente los 13 años ocurre en un solo campeonato (Creciendo con el Fútbol), dividido por ubicación

geográfica y no por niveles. Asimismo, la mayoría de las escuelas o academias de fútbol hasta estas edades tienen una lógica de participación para todos, indistinta del nivel de rendimiento en particular de los jugadores, bajo un modelo de pagar para jugar. En segundo lugar, y nuevamente considerando el contexto mencionado, porque antes de esta etapa la práctica formal del fútbol (como la que aquí se estudia; es decir, el entrenamiento de fútbol con presencia de un entrenador en sesiones programadas y planificadas) probablemente no sea la más relevante en cantidad de horas invertidas. Los niños menores juegan más al fútbol en otros espacios como el barrio, la escuela y/o equipos no federados, por ejemplo. Se consideraron equipos de jugadores a partir de los 14 años como una manera de asegurar que la práctica que aquí se estudia sea la más relevante que los jugadores tienen en este momento particular de su desarrollo. Incluso, por reglamento, el entrenamiento y la competición que los jugadores tienen en el club 1 son su única práctica de fútbol, mientras que en el club 2, a pesar de ello no estar regulado, los jugadores raramente participan en actividades de fútbol más allá de las del club.

Si bien se reconoce que en el ideal de los casos los tres equipos hubiesen sido de la misma categoría de edad (por ejemplo, todos nacidos en el 2004), se cree que, con relación a los objetivos de este estudio en particular, dicha diferencia no presenta un impedimento sustancial para el análisis presentado.

3.2. Técnicas de recolección de información

Para la presente investigación se observaron tres microciclos de entrenamiento correspondientes a tres equipos limeños de fútbol formativo que se encontraban en la etapa final de su pretemporada (etapa precompetitiva). Para registrar las actividades del entrenamiento se grabaron las sesiones de entrenamiento con una cámara de video, y para registrar los comportamientos instruccionales del entrenador se grabó su intervención oral durante las sesiones con un micrófono conectado a un grabador de audio. En todas las grabaciones, la cámara fue colocada a un lado del campo de entrenamiento y, siempre que fue posible, desde una parte alta que permita tener un buen ángulo de grabación. Por su parte, el micrófono fue enganchado a la altura del cuello del entrenador,

con un cable por debajo de su vestimenta que lo conectaba al grabador de audio colocado en su bolsillo. Adicionalmente, se realizó una entrevista semiestructurada (Anexo 2) con el entrenador participante para conocer cuáles son los sentidos o significados que da a las actividades y comportamientos utilizados, y una con el coordinador de fútbol formativo o jefe de unidad técnica de menores del club (Anexo 3) para profundizar sobre aspectos organizacionales.

La información que se obtuvo de las grabaciones de video permitió caracterizar las actividades del entrenamiento. Se examinó el tipo, la duración y el número de las actividades realizadas en los entrenamientos, con el propósito de conocer cómo son, cuáles son los aspectos comunes y los aspectos divergentes entre los diferentes entrenadores y niveles de rendimiento representados y cuáles son sus relaciones con la evidencia científica en las áreas de adquisición de habilidades, aprendizaje motor y desarrollo del talento. En los casos en los que el grupo de jugadores se dividió para realizar diferentes actividades al mismo tiempo, o cuando un subgrupo debía esperar por fuera de la actividad su turno para participar, se calculó el tiempo promedio que un jugador al azar participaba de cada actividad. Se tomaron en consideración la clasificación de actividades del entrenamiento que se realiza en el System for Observing the Teaching of Games in Physical Education (SOTG-PE) (Roberts & Fairclough, 2012) y otra utilizada en un estudio similar a este, en que un grupo de entrenadores calificados la consideraron representativa (Ford et al., 2010). A partir de la integración de ambas, se determinó que las actividades del entrenamiento pueden ser de organización, de “tipo juego” (que incluyen: juego condicionado, juego reducido, juego completo y juego libre) o de “tipo drill” (que incluyen: calentamiento o acondicionamiento físico, práctica de la técnica y práctica de habilidades aplicadas). La definición de cada una de estas actividades se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 2

Categorías y definiciones de las actividades del entrenamiento	
Actividad	Definición
Organización	El grupo no participa activamente en el contenido de la sesión de entrenamiento (p. ej. reunión inicial y de cierre, traslados, descansos para rehidratación)
“Tipo juego”	Actividades que replican las condiciones del juego de partido al incluir un balón, compañeros y oponentes. Usualmente involucran dos o más grados de libertad
Juego condicionado	Juego de partido con variaciones en las reglas, el número de jugadores, el espacio, las áreas de juego y la presencia o no de porterías (p. ej. juegos con condicionantes por zonas, juegos de mantener la posesión)
Juego reducido	Juego de partido con número de jugadores y/o espacio reducido, con dos porterías y sin condicionantes adicionales
Juego completo	Juego de partido completo, incluyendo número de jugadores (11x11) y espacio (todo el campo)
Juego libre	Juego realizado de manera espontánea, a cargo de los jugadores y sin la supervisión del entrenador (puede incluir actividades que sin estas condiciones serían parte de otra categoría)
“Tipo ejercicio” o “Tipo drill”	Actividades practicadas con o sin balón, de forma individual o en pequeños grupos, y que no tienen un contexto de juego. Se centran en mejorar la aptitud física, la técnica o las habilidades, pero sin oponentes o con oposición limitada
Calentamiento o acondicionamiento físico	Ejercicio sin balón dirigido a mejorar aspectos de la aptitud física (p. ej. calentamiento, acondicionamiento, recuperación)
Práctica de la técnica	Ejercicio para mejorar la técnica, solos o en grupo, pero aislado/descontextualizado y sin oposición (p. ej. circuitos técnicos de pase y conducción)
Práctica de habilidades aplicadas	Ejercicio en que la técnica está expuesta a cierta presión y que requiere de toma de decisiones. La oposición debe ser desigual (p. ej. “rondos” de 4x1, entrenamiento de organización ofensiva con oposición limitada)

La información obtenida de las grabaciones de audio de los entrenadores participantes permitió caracterizar sus comportamientos instruccionales en las

sesiones de entrenamiento. Los audios recogidos fueron transcritos para luego ser analizados mediante análisis temático. Con ello, se examinó el tipo de instrucción más recurrente en los entrenamientos observados, cuáles son los aspectos comunes y los aspectos divergentes entre los diferentes entrenadores y niveles de rendimiento representados, y cuáles son sus relaciones con la evidencia científica, también en las áreas de adquisición de habilidades, aprendizaje motor y desarrollo del talento. Los comportamientos instruccionales considerados se muestran en la Tabla 3, y fueron elaborados a partir de una adaptación de las categorías del Arizona State University Observation Instrument (Brewer & Jones, 2006; Lacy & Darst, 1984), de una versión revisada del mismo para un estudio similar a este (Ford et al., 2010) y de otras categorías utilizadas en una investigación semejante (Harvey et al., 2016), aunque sin una pretensión de cuantificar los comportamientos, y sí, en cambio, de evaluar sus cualidades detalladamente. Algunos de los comportamientos instruccionales observados contienen características de más de una categoría, pero esto solo ocurrió en pocas ocasiones.

Tabla 3

Categorías y definiciones de los comportamientos instruccionales	
Comportamiento	Definición
Organización	Información verbal relacionada con los detalles organizacionales de las sesiones de entrenamiento y que no se refiere a estrategias o habilidades
Instrucción táctico-técnica	Información provista a uno o varios jugadores para explicar cómo ejecutar una habilidad, juego, tarea o estrategia, ya sea antes, durante o después de su ejecución
Elogio, aliento o regaño	Información verbal que expresa aceptación hacia uno o varios jugadores (elogio), que pretende intensificar sus esfuerzos (aliento) o que expresa disgusto (regaño)
Cuestionamiento	Cualquier pregunta a uno o varios jugadores sobre estrategias, técnicas y/o tareas

La información obtenida de las entrevistas permitió profundizar en los sentidos y significados que los propios entrenadores otorgan a determinadas actividades y comportamientos, confiriendo así una mayor profundidad al análisis y a la interpretación de los procesos que ocurren dentro de los participantes y un verdadero sentido cualitativo a la investigación. La información obtenida de las entrevistas con los coordinadores permitió ligar dichos significados con los objetivos del club a un nivel deportivo e institucional más amplio.

En búsqueda de asegurar el rigor científico de la investigación, el conjunto de los datos (es decir, las grabaciones de video de 10 sesiones de entrenamiento en total –cuatro en dos de los clubes y dos en uno de ellos– y las transcripciones de audio del entrenador durante esas mismas 10 sesiones de entrenamiento, de las tres entrevistas a los entrenadores y las tres entrevistas a los coordinadores) fue revisado por el investigador principal y por el orientador de la investigación.

Paralelamente, un observador entrenado y externo a la investigación codificó dos sesiones escogidas al azar para calcular un porcentaje de acuerdo con el investigador respecto a los resultados y, de esta manera, llegar a conclusiones comunes. Con esta medida se buscó obtener una comprensión más completa de las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales observados.

3.3. Procedimiento

Se realizó una prueba piloto con un entrenador de fútbol con el fin de evaluar el correcto funcionamiento de los equipos de audio y video durante la observación, así como para tener una idea clara de que las preguntas de las entrevistas efectivamente se entiendan tal y como deben entenderse y de los tiempos promedios que toma cada procedimiento. Previamente, las guías de entrevista semiestructurada para entrenadores y para coordinadores pasaron por la revisión de un juez experto, que corroboró la claridad, coherencia y relevancia de las preguntas planteadas.

Previo a su participación, los clubes y los entrenadores aceptaron ser parte de la investigación de manera voluntaria y fueron informados de los objetivos de esta. Además, estuvieron al tanto de que la información obtenida de las observaciones y entrevistas solo sería vista por el investigador y el orientador para los fines académicos del estudio, y que se mantendría el anonimato de los participantes. Para ello, firmaron un consentimiento informado (Anexo 1), donde aceptaron que las sesiones de entrenamiento y las entrevistas sean grabadas y posteriormente transcritas para el análisis de la información. Además, respondieron algunas preguntas para obtener sus datos sociodemográficos (edad, formación previa, experiencia como deportistas y como entrenadores, entre otros).

Las observaciones de las sesiones de entrenamiento se realizaron en su ambiente natural; es decir, en los campos programados por los propios clubes según su planificación semanal de trabajo. Las entrevistas, por su parte, se realizaron el penúltimo y el último día de observación en cada club, en el mismo lugar donde se llevó a cabo el entrenamiento. Estas se realizaron en espacios

debidamente acondicionados, con buena iluminación, privacidad, silenciosos y sin interrupciones. El tiempo promedio para cada una fue de 40 minutos. Las entrevistas presentaron las mismas preguntas para los tres entrenadores y las mismas para los tres coordinadores.

Las observaciones y las entrevistas se realizaron durante una semana en cada club, en el periodo comprendido entre el 25 de febrero y el 15 de marzo de 2019 (ver Anexo 4: Cronograma de recolección de datos).

Resultados y discusión

El objetivo de esta investigación es conocer cómo son las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales utilizados por entrenadores peruanos de fútbol formativo. Además, se pretende comprender si las actividades y los comportamientos del entrenador varían según niveles diferenciados de rendimiento. Finalmente, se busca explorar por qué los entrenadores utilizan cierto tipo de actividades y comportamientos.

En esta sección se recogen y, paralelamente, se discuten las principales actividades del entrenamiento y comportamientos instruccionales utilizados por los entrenadores participantes, cómo convergen y divergen entre ellos y los significados que otorgan a las actividades e instrucción utilizadas. Primero, se realiza el análisis de las actividades del entrenamiento y luego el de los comportamientos instruccionales, seguidos de una discusión general que toma en cuenta ambos factores, las eventuales relaciones entre ellos y los significados contruidos por los propios entrenadores.

4.1. Actividades del entrenamiento

El tipo, la duración y el porcentaje de tiempo que ocupan (del microciclo y del tiempo activo de este) de las actividades llevadas a cabo en el microciclo observado en cada club se muestran en las Tablas 4, 5 y 6. A partir de estos datos, se realiza el análisis de uso del tiempo en cada club, tomando en consideración, principalmente, la duración total del microciclo y el tiempo promedio de las sesiones, así como el tiempo de actividad versus el de organización y el tiempo de actividades de “tipo juego” versus el de actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill”. Paralelamente, se realiza también un análisis del número de actividades implementadas en el microciclo observado en cada club.

Tabla 4

Club		Tiempo total (minutos)										
	Microciclo	Actividad	Organización	Calentamiento/ acondicionamiento físico	Práctica de la técnica	Práctica de habilidades aplicadas	"Tipo ejercicio"	Juego condicionado	Juego reducido	Juego completo	Juego libre	"Tipo juego"
1	558	344	214	138	10	85	233	111	0	0	0	111
2	460	201	259	40	22	49	111	38	9	43	0	90
3	170	118	52	58	34	15	107	11	0	0	0	11

Tabla 5

Club		Porcentaje (%) del microciclo										
	Actividad	Organización	Calentamiento/ acondicionamiento físico	Práctica de la técnica	Práctica de habilidades aplicadas	"Tipo ejercicio"	Juego condicionado	Juego reducido	Juego completo	Juego libre	"Tipo juego"	
1	62	38	25	2	15	42	20	0	0	0	20	
2	44	56	9	5	11	25	8	2	9	0	19	
3	69	31	34	20	9	63	6	0	0	0	6	

Tabla 6

Club		Porcentaje (%) del tiempo de actividad										
	Calentamiento/ acondicionamiento físico	Práctica de la técnica	Práctica de habilidades aplicadas	"Tipo ejercicio"	Juego condicionado	Juego reducido	Juego completo	Juego libre	"Tipo juego"			
1	40	3	25	68	32	0	0	0	32			
2	20	11	24	55	19	5	21	0	45			
3	50	29	12	91	9	0	0	0	9			

Todos los tipos de actividades se realizaron por lo menos una vez en alguno de los tres clubes, excepto la actividad de juego libre, que no fue parte formalmente de ninguno de los microciclos observados. Asimismo, en los clubes 1 y 3 no se realizaron las actividades de juego reducido y de juego completo, mientras que el resto de actividades sí estuvo presente en los tres clubes. No todas las sesiones de cada club contenían todos los tipos de actividad observados a lo largo del microciclo.

4.1.1. Duración del microciclo y de las sesiones

La duración total del microciclo en el club 1 fue de 557 minutos, constituido por cuatro sesiones de entrenamiento; en el club 2 fue de 459 minutos, constituido también por cuatro sesiones; y en el club 3 fue de 168 minutos, constituido por solo dos sesiones. Como se muestra en la Tabla 7, el tiempo promedio de una sesión en el club 1 fue de 139.25 ± 18.71 minutos, en el club 2 de 114.75 ± 4.72 minutos y en el club 3 de 84 ± 1.41 minutos.

Tabla 7

Estadísticas descriptivas			
Variable dependiente: tiempo de la sesión			
Club	Media	Desviación estándar	N
1	139.25	18.715	4
2	114.75	4.717	4
3	84.00	1.414	2
Total	118.40	24.218	10

$F(2, 7) = 13.002, p = 0.004; p < 0.05, \eta^2 = 0.79, \pi = 0.96$

Para comparar el tiempo de las sesiones entre los clubes se realizaron, en primer lugar, un análisis exploratorio de los datos para verificar su normalidad y una prueba de homogeneidad de varianzas para verificar la normalidad de los residuos. Luego, se realizó un test de comparación de medias (ANOVA de un factor) de una variable independiente de tres categorías (clubes 1, 2 y 3) y una variable dependiente (tiempo de la sesión). Se observa que hay una diferencia estadísticamente significativa en el tiempo de la sesión de entrenamiento entre por lo menos dos de los clubes. Análisis posteriores revelan que hay diferencias

estadísticamente significativas entre el club 1 y el club 3 en la duración de las sesiones ($p = 0.004$), siendo que las sesiones en el club 1 son más largas que en el club 3. Si bien no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre el club 1 y el club 2 y entre el club 2 y el club 3, se observa que, descriptivamente, las sesiones en el club 1 son más largas que en el club 2 y que las del club 2 son más largas que las del club 3. La Figura 1 ilustra esta realidad.

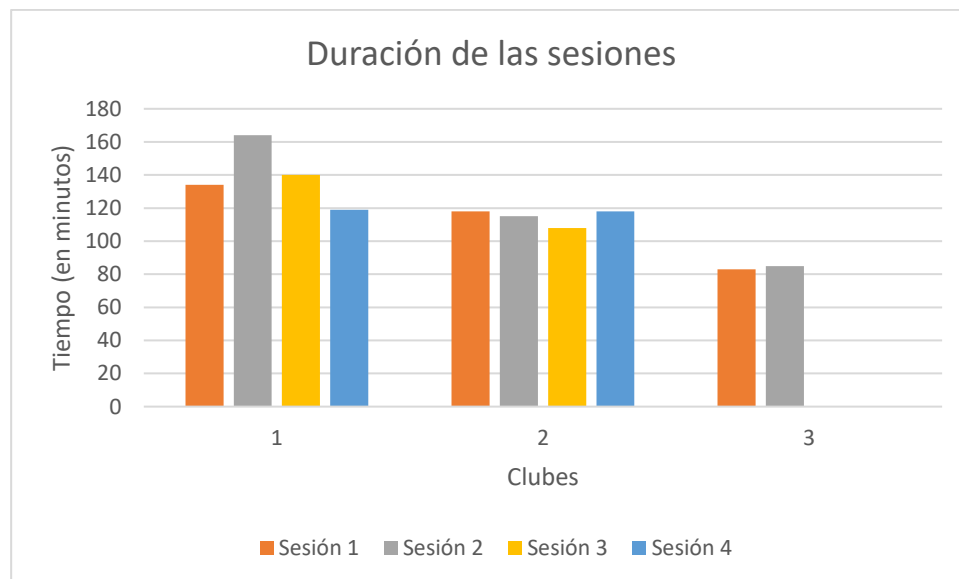


Figura 1 – Duración de las sesiones de entrenamiento

La diferencia estadísticamente significativa observada en la duración de las sesiones entre por lo menos dos de los clubes implica que en el análisis de tiempos de utilización de las diferentes actividades se consideren los porcentajes de tiempo que ocupa cada actividad (tanto del tiempo total como del tiempo activo), y no solo (aunque también, para intentar construir una imagen más completa de la realidad en cada club) los tiempos totales, puesto que se entiende que el tiempo total del microciclo y/o sesión (por ejemplo, un tiempo menor) afectará inevitablemente el tiempo total de determinada actividad (implicando, pues, también un tiempo menor para esta). Para comparar, por ejemplo, los tiempos de utilización de actividades de “tipo juego” entre clubes se utilizan, por lo tanto, estadísticos descriptivos.

Asimismo, dentro de un mismo club, para comparar el tiempo de las actividades de “tipo juego” con el de las de “tipo drill”, o para comparar el tiempo

de actividad con el de organización, tampoco es posible correr análisis estadísticos inferenciales. Esto se debe a que no se puede asumir la independencia de los datos, que sostiene que un punto de estos no debería influenciar a otro. Es decir que, en un periodo fijo de tiempo como lo es una sesión de entrenamiento, cuando una gran cantidad de tiempo se invierte en una actividad A, entonces solo es posible que una pequeña cantidad de tiempo se invierta en una actividad B. Por ende, el análisis se realiza a partir del cálculo de estadísticos descriptivos y comparando, principalmente, los porcentajes de tiempo que ocupa cada actividad.

Las diferencias observadas en la duración del microciclo y de las sesiones entre los clubes, los que se sabe representan niveles diferenciados de rendimiento, se condicen con el hecho de que existe una relación entre el número de horas dedicadas a la práctica deportiva y el rendimiento logrado en esta (Helsen et al., 1998; Ward et al., 2004). Los primeros, al examinar el historial de práctica jugadores profesionales, semiprofesionales y amateurs, encontraron que la cantidad de tiempo invertido en práctica colectiva o de equipo era el factor que discriminaba más fuertemente entre los tres niveles diferentes. Además, a 6 años de iniciar sus carreras (a los 11 años de edad), los futbolistas profesionales pasaban también un mayor número de horas en práctica individual que los semiprofesionales y los aficionados. A los 18 años, los futbolistas profesionales, semiprofesionales y amateurs habían acumulado un total de 9332, 7449 y 5079 horas de práctica respectivamente. Por su parte, Ward et al. (2004) también constataron que, independientemente de la categoría en que se encontraban (desde sub-9 hasta sub-18), los futbolistas de élite pasaban más tiempo semanalmente en práctica colectiva e individual que sus pares de sub-élite, siendo nuevamente el tiempo invertido en la práctica colectiva el mejor predictor del rendimiento. En todas las categorías de edad, los futbolistas de élite pasaron el doble de horas por semana en práctica colectiva que los de sub-élite.

No sorprende que los futbolistas de élite hayan invertido más horas de práctica que sus similares semiprofesionales y amateurs. Sin embargo, la enorme cantidad de horas acumuladas de práctica retrata el inmenso compromiso y la motivación que se requieren para tornarse en futbolista profesional, y sí suscita algunas preguntas relevantes a entrenadores e

investigadores para profundizar el análisis (Ward et al., 2004; Williams & Hodges, 2005). Por ejemplo, sobre qué lleva a algunos jugadores a invertir mayor tiempo en practicar, o también sobre *cómo* debe ser esta práctica. Es decir que, si bien se sabe que no se puede subestimar la inversión significativa de tiempo y esfuerzo para alcanzar un rendimiento de élite (la que sería la macroestructura de la práctica), hace falta profundizar también sobre qué actividades específicas realizan los futbolistas en este camino (las que, junto con los comportamientos instruccionales del entrenador y otros factores, configurarían la microestructura de la práctica). La diferencia de horas invertidas en entrenar observada entre los clubes participantes de esta investigación es solamente un punto de partida, necesario pero sin duda no suficiente, para comprender cómo es el entrenamiento de fútbol en cada uno de ellos, considerando que representan distintos niveles de rendimiento.

Por otra parte, es necesario mencionar que el mayor o menor tiempo que se disponga para entrenar está relacionado también con las condiciones materiales, como el dinero (traducido en materiales y/o infraestructura), el tiempo o el esfuerzo, con las que cuentan los clubes. En cuanto a cómo estas afectan la duración del microciclo y de las sesiones de entrenamiento, se puede decir que el club 1 cuenta con instalaciones propias, las que incluyen más de seis campos de fútbol reglamentarios a total disposición de las diferentes categorías del club, lo que les permite programar más horas de entrenamiento. A diferencia de ello, el club 2 solo cuenta con dos campos (siendo uno de estos de pasto natural y, para su cuidado, reservado casi exclusivamente para la competición), por lo que están más restringidos e incluso deben improvisar el uso de otros espacios para el entrenamiento. Una de las sesiones se realizó casi en su totalidad en el borde del campo, detrás de uno de los arcos. Finalmente, el club 3 no cuenta con instalaciones propias y alquila un campo de fútbol a la municipalidad del distrito, el que debe compartir con otros clientes. Justamente por ello, debe entrar y salir del campo a las horas justas, sin grandes posibilidades de anticiparse o extenderse en la sesión de entrenamiento. Dicho alquiler ya constituye una inversión económica importante para el club y, en este momento, condiciona inevitablemente el tiempo invertido en horas de

entrenamiento. Asimismo, es evidente que mayores recursos económicos permiten pagar a los entrenadores por más sesiones de entrenamiento.

Esta desigualdad en las condiciones materiales se observa también en otros aspectos del entrenamiento, los que serán referidos oportunamente, por lo que se la considera un factor transversal a esta investigación. Un análisis serio de las actividades del entrenamiento y de los comportamientos instruccionales del entrenador debe tomarla en cuenta necesariamente, puesto que afecta de maneras macro y microestructurales lo que sucede efectivamente en la sesión. Según Bronfenbrenner (1977), se considera que el desarrollo y el comportamiento humano son la materialización de interacciones de la persona con su contexto, y que de este contexto hacen parte tanto los escenarios más inmediatos (lo que llama microsistema) como los patrones económicos, sociales, educacionales, legales y políticos (macrosistema) dentro de los que dichos escenarios se concretizan. Los factores que constituyen los elementos de un escenario son el lugar, el tiempo, las características físicas y materiales, la actividad, los participantes y sus roles. Por ende, se trata de una red de sistemas que están en constante interacción unos con otros (siendo el microsistema, con sus características físicas y materiales, uno de ellos) y que resulta en desenlaces de desarrollo particulares. En este caso puntual, mayores recursos económicos en un club se traducen en más campos de entrenamiento, mayores posibilidades de utilizarlos por más tiempo y de pagar a sus entrenadores por esto, lo que finalmente posibilita o permite un mayor número de horas de práctica.

Sin embargo, dentro el fútbol, y más allá de él, las condiciones materiales también pueden ser interpretadas en otros sentidos. Por ejemplo, al nivel del macrosistema, Hoffmann et al. (2002) argumentan que, aunque a un ritmo decreciente, un incremento inicial en el Producto Nacional Bruto (PNB) per cápita mejora el rendimiento futbolístico de un país. Sin embargo, señalan que cuando dicho indicador excede un cierto nivel “óptimo”, cualquier aumento adicional en realidad reduce el rendimiento. Esto se debería, según estos autores, a dos principales motivos. El primero es que el fútbol, a diferencia de otros deportes, no necesita de grandes condiciones materiales para jugarse y que, por tanto, presenta oportunidades financieras relativamente atractivas para los niños de entornos desfavorecidos. Sostienen que, como los niños más pobres tienen un

acceso casi igualitario a este deporte, podrían estar sobre representados en él. El segundo motivo tiene que ver con la disponibilidad de formas alternativas de entretenimiento. A medida que aumenta el PNB per cápita, los padres pueden permitirse cada vez más comprar a sus hijos mayores opciones de entretenimiento (electrónicas, por ejemplo), las que deben ser consideradas como sustitutorias o competitivas al consumo del fútbol.

Para cada escenario puntual, por lo tanto, las condiciones materiales tienen una determinada relevancia y predisponen un desenlace particular. Puesto que para ella se requiere de dinero y organización, se puede hipotetizar que unas condiciones materiales escasas restringen la práctica formal del fútbol (que es el caso que compete a esta investigación), pero que esto no necesariamente es así para toda la práctica de fútbol, que incluye pues la práctica informal (el juego de la calle, por ejemplo). Se sabe que la práctica informal del fútbol es un factor importante en el desarrollo de futbolistas de élite (Garganta, 2006) e incluso se argumenta desde algunas fronteras que, por el contrario, este tipo de práctica se potencia a partir de la escasez (Panzeri, 2011), lo que a su vez se relacionaría con una mayor presencia de futbolistas de origen socioeconómico pobre en la élite. Según Garganta (2006), sin embargo, no se puede esperar que, dada la creciente especialización que hay en el fútbol hoy en día, ese tipo de práctica espontánea resuelva por sí sola y de forma satisfactoria todas las cuestiones del aprendizaje de este deporte. Sería, en todo caso, un buen punto de partida para elegir algunas referencias para enseñar y entrenar.

Kuper y Szymanski (2014) señalan que se trata de un mito que los deportistas pobres están “más equipados” para convertirse en profesionales por estar, figurativamente, más “hambrientos”, al tratarse esta de su única “ruta de escape” de la pobreza. En cambio, sostienen, a partir de un análisis histórico de las principales competiciones internacionales de diversas disciplinas individuales y colectivas, que la pobreza trae consigo un peor rendimiento deportivo que la riqueza, y hacen notar que el ranking de países obtenido muestra una gran semejanza con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las Naciones Unidas. Para alcanzar el éxito deportivo es necesario desarrollar e identificar el talento y, para ello, se requiere de dinero, conocimiento y algún tipo de infraestructura administrativa. ¿Cómo explicar, finalmente, que muchos de los mejores

futbolistas europeos provengan de los barrios más pobres del continente? Si fuese solo el “hambre” de éxito, destacarían también en la escuela y en otras áreas ajenas al fútbol. Que la mayoría (y los mejores) futbolistas provenga de entornos desfavorecidos dentro de Europa tiene que ver, en realidad, no con el nivel socioeconómico sino con la práctica. Como se ha señalado anteriormente, en un deporte altamente basado en habilidades como es el fútbol, una enorme acumulación de horas de práctica es determinante, y son los niños europeos pobres quienes tienen mayores probabilidades de acumular más de estas horas. Kuper y Szymanski (2014) refieren que estos niños suelen vivir en viviendas pequeñas, lo que los lleva a pasar mucho tiempo fuera de casa, donde se encuentran con pares igualmente dispuestos a salir de sus casas y jugar fútbol. Asimismo, que sus padres son menos propensos que los de clase media de obligarlos a pasar tiempo haciendo tareas escolares, y que tienen menos dinero para disponer de otras actividades de ocio. Por último, estos autores señalan que además sería engañoso, bajo estándares globales y comparativamente con otras realidades, considerar a muchos de ellos “pobres”, pues cuentan, por ejemplo, con un cuidado nutricional y médico decente, necesario para el desarrollo como futbolistas de alto nivel.

4.1.2. Tiempo de actividad y tiempo de organización

En el club 1, el tiempo de actividad ocupó un total de 343 minutos, lo que corresponde al $61.58 \pm 5.46\%$ del microciclo observado; en el club 2, ocupó el $43.68 \pm 10\%$ o un total de 200.5 minutos; en el club 3, ocupó el $69.35 \pm 5.99\%$ o un total de 116.5 minutos. Correspondientemente, en el club 1, el tiempo de organización ocupó el $38.42 \pm 5.46\%$ o un total de 214 minutos; en el club 2, el $56.32 \pm 10\%$ o 258.5 minutos; en el club 3, $30.65 \pm 5.99\%$ o 51.5 minutos. Los resultados se muestran en la Figura 2. Descriptivamente, existe una diferencia escalonada en el tiempo total de actividad, que es mayor a medida que es mayor también el nivel representado por el club. Esta diferencia seguramente está condicionada por la diferencia significativa hallada en la duración total de las sesiones y del microciclo entre los clubes. Por ello, el tiempo total de actividad puede analizarse de manera muy similar a la del tiempo total de la sesión y el microciclo, realizado en la sección anterior. Es decir, a través de la relación que

existe entre el número de horas dedicadas a la práctica deportiva y el rendimiento logrado en esta (Helsen et al., 1998; Ward et al., 2004). Es evidente que un mayor número de horas invertidas en la práctica deportiva resultarán, muy probablemente, en un mayor número de horas “de actividad” efectiva, las que se refieren al tiempo que pasa el deportista activamente en la sesión, realizando algún juego o ejercicio, y no a los momentos de organización, traslado, rehidratación u otros. En comparación con las diferencias en el tiempo total del microciclo, las diferencias en el tiempo de actividad parecen hacerse mayores entre el club 1 y el club 2, y hacerse menores entre el club 2 y el club 3, lo que ofrecería un indicador de cómo se aprovecha el tiempo en el entrenamiento.

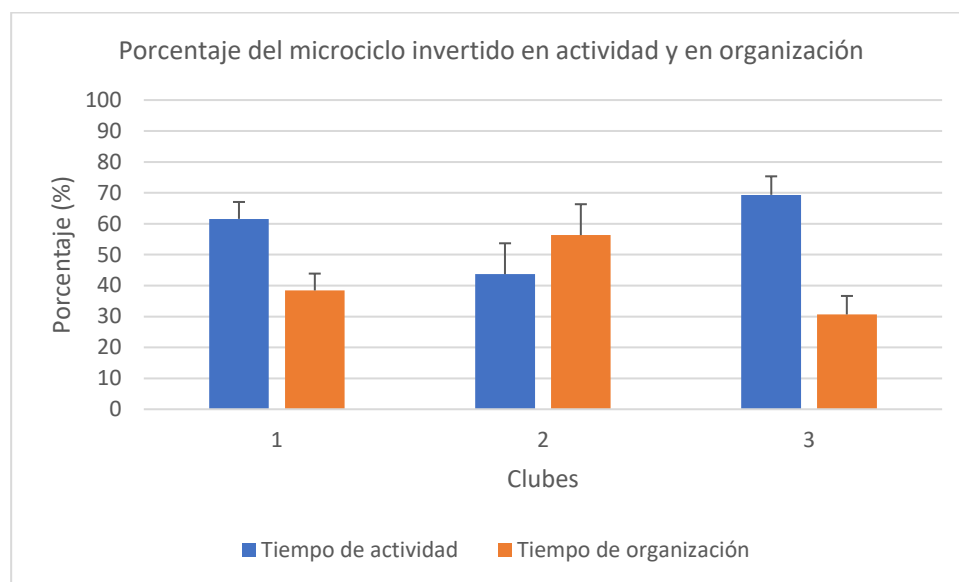


Figura 2 – Porcentaje del microciclo invertido en actividad y en organización

Lo que puede referirse como el aprovechamiento del tiempo está determinado por un mayor tiempo de actividad y un menor tiempo de organización, sobre todo cuando este último ocurre fuera, por ejemplo, de su tiempo previsto al inicio y al final de la sesión (cuando se consume excesivamente en traslados entre actividades o cuando ocurre durante el tiempo previsto para alguna actividad). Hasta cierto punto, puede tomarse como un indicador de calidad en el uso del tiempo y, nuevamente, está condicionado por las condiciones materiales de los clubes. En este sentido, el club 1, al contar con cuatro personas a cargo de las sesiones de entrenamiento (entrenador principal, entrenador asistente, preparador físico y fisioterapeuta), versus solo una

(entrenador principal) en los otros dos clubes, se ve favorecido en el esfuerzo permanente de aprovechar el tiempo (61.58%). Tienen, también, la posibilidad de dividir al grupo de jugadores en diferentes actividades, quedando siempre los subgrupos a cargo de alguno de ellos, y realizan una coordinación exitosa entre sí. Asimismo, los cuatro se ocupan de una sola categoría de edad (2003), la que agrupa a 28 jugadores (la menor cantidad entre los tres clubes), mientras que los entrenadores del club 2 y del club 3 se ocupan de dos categorías de edad (2004 y 2005) al mismo tiempo, las que agrupan a 42 y 29 jugadores respectivamente.

En el club 2, por su parte, el número de jugadores por entrenador es de 42 a 1, lo que aumenta el tiempo de organización durante el microciclo (56.32%, el mayor), pues resultan demasiados jugadores que organizar, distribuir y dirigir en un espacio por lo menos restringido (generalmente, mitad de campo). Hasta tres actividades fueron realizadas dejando a la mitad del grupo fuera del campo esperando su turno, pues resultaba imposible involucrarlos a todos al mismo tiempo, lo que también aumentó los tiempos de organización por cada jugador. Adicionalmente, es el propio entrenador quien debe ocuparse de toda la organización del espacio y disposición de los materiales, que resulta en lo mismo. Respecto a la posibilidad de contar con un entrenador asistente o de dividir a las dos categorías que dirige en horarios diferentes, el participante 2 refiere que “por un tema presupuestal es complicado”, lo que refuerza el valor de las condiciones materiales previamente señalado. Así como el desarrollo y desempeño de los jugadores es el resultado de una interacción permanente entre estos y los múltiples sistemas de su entorno (Unnithan et al., 2012), también lo es el desarrollo y desempeño de los entrenadores, a los que ciertas condiciones materiales sin duda pueden favorecer o limitar su trabajo.

El club 3, si bien cuenta con un solo entrenador para 29 jugadores, parece ser el que mejor aprovecha el tiempo disponible puesto que, más allá registrar el tiempo total de actividad más bajo (condicionado inevitablemente por contar con solo dos sesiones de entrenamiento por microciclo, además de ser estas más breves), cuenta con el mayor porcentaje del microciclo invertido en actividad efectiva (69.35%). Sin embargo, para ello prescinde de los momentos de organización general inicial (y, casi también, de los de organización general

final), que se sabe son importantes pues cumplen diversas funciones como presentar los objetivos de la sesión, enlazarlos con lo realizado en las sesiones anteriores o con lo que se realizará a futuro, proveer información sobre la utilidad de las actividades, motivar, interesar o incentivar a los jugadores, generar expectativas, plantear una situación problematizadora o provocadora, reflexionar sobre el entrenamiento, entre otras (Claux et al., 2001). Todas ellas se consideran relevantes para una sesión de aprendizaje en diversos contextos de aplicación. La consigna en el club 3 parece ser que el tiempo sea de actividad lo máximo posible, lo que tiene sentido dados los condicionantes de tiempo y espacio restringido con los que cuentan, y son estas acciones del inicio y cierre de la sesión las que pasan a ser menos privilegiadas. Los jugadores, a medida que van llegando al entrenamiento, comienzan directamente con la actividad de calentamiento de manera individual.

En cambio, un tiempo de organización más prolongado, sobre todo al inicio y al final de las sesiones, le permite al participante 1, por ejemplo, invertir dicho tiempo en acciones como las anteriores, así como realizar charlas individuales con sus jugadores. Este tipo de intervenciones, que son poco frecuentes en los otros dos clubes, le confieren mayor individualidad al proceso de enseñanza, ya que se le está colocando un énfasis al desarrollo particular de cada jugador. Si el objetivo de las divisiones menores del club 1 es formar futbolistas y proveer en el futuro al plantel principal, corresponde que se realicen intervenciones individuales dentro y fuera del entrenamiento, pues se sabe que cada jugador supone un desarrollo distinto, así como una individualidad, única e irrepetible, en el proceso de aprender (Delval, 2016). En este sentido, contar con cuatro personas a cargo del entrenamiento facilita esta aproximación, puesto que cada uno, desde su rol, puede prestar una atención de mayor profundidad a los jugadores individualmente, a las transformaciones que tienen lugar en el interior de estos, sin que necesariamente el colectivo se vea perjudicado en la realización de alguna otra actividad. Delval (2016) señala que, para aprender, cada uno (en este caso, los jugadores) tiene que realizar una construcción propia, y que los conocimientos no son implantados desde fuera en sus mentes, como si se les colocara un “chip”. Sin embargo, explica también que ello no debe confundirse con que los otros (en este caso, los entrenadores) dejen de tener un

papel crucial en su aprendizaje, o que no se pueda aprender de los demás, ya que el conocimiento es social en la medida que está distribuido entre los individuos y ellos necesitan de un medio social con el que interactuar.

Finalmente, la distribución del tiempo de organización durante las sesiones también ofrecería un indicador relevante, ya que se considera más apropiado que esté concentrado al inicio y al final en vez de o lo contrario o distribuido equitativamente durante toda la sesión, pues esto último supone que los jugadores pasan mucho tiempo inactivos durante la parte fundamental del entrenamiento. Ello no reflejaría el tipo de esfuerzo pretendido, por ejemplo, para la competición, y sería posiblemente un indicador del tiempo que se pierde. En cambio, se cree que estando agrupado principalmente al inicio y al final de la sesión reflejaría mejor que el tiempo pretendido para las actividades esté siendo efectivamente destinado a ellas. El tiempo de organización, se he visto, es importante, pero el entrenamiento también debe ser intenso para lograr las adaptaciones pretendidas (Strudwick & Walker, 2016). La Figura 3 muestra que, cuando las sesiones se dividen en cinco partes iguales, en el club 1 el tiempo de organización se acumula sobre todo al inicio y al final, en los momentos intencionalmente pretendidos para este, mientras que en los otros dos clubes (principalmente en el 2) la tendencia es que sea mayor en la parte central del entrenamiento, consumiéndose en montar las actividades y/o disponer el espacio, realizar explicaciones, traslados, descansos forzados por no caber todos los jugadores al mismo tiempo u otros, allí donde en realidad se pretende que haya actividad. El club 2, además de ser, conjuntamente, el de mayor total y mayor porcentaje de tiempo de organización, es el que el más tiende a concentrar este tiempo en la parte fundamental del entrenamiento. Que un solo entrenador se haga cargo de un grupo de 42 jugadores resulta determinante en este punto.

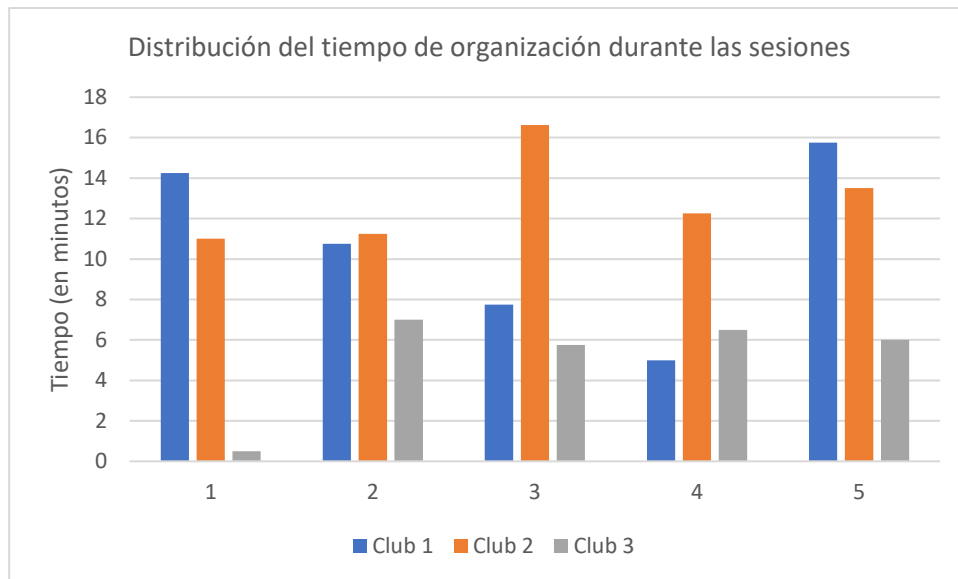


Figura 3 – Distribución del tiempo de organización durante las sesiones

4.1.3. Tiempo de actividades de “tipo juego”

Las actividades de “tipo juego” ocuparon 110.5 minutos en el club 1, lo que corresponde al mayor tiempo total de estas actividades entre los clubes. Asimismo, ello corresponde al $19.84 \pm 12.85\%$ del tiempo total del microciclo observado y al $32.22 \pm 21.00\%$ del tiempo total de actividad. Por su parte, en el club 2 ocuparon 89.5 minutos, $19.50 \pm 13.92\%$ del microciclo y $44.64 \pm 28.23\%$ del tiempo de actividad. En el club 3, finalmente, ocuparon 10.5 minutos, $6.25 \pm 8.73\%$ del microciclo y $9.01 \pm 11.88\%$ del tiempo de actividad. En el club 1 y el club 3, todas las actividades de “tipo juego” realizadas fueron de juego condicionado. En el club 2, en cambio, se realizaron actividades de juego condicionado, reducido y completo. En él, cada una de estas ocupó 37.5, 9 y 43 minutos del microciclo respectivamente. Las actividades de juego condicionado significaron el $8.17 \pm 9.67\%$ del microciclo y el $18.70 \pm 22.78\%$ del tiempo de actividad; las de juego reducido el $1.96 \pm 3.91\%$ del microciclo y el $4.49 \pm 12.68\%$ del tiempo de actividad; las de juego completo el $9.37 \pm 18.22\%$ del microciclo y el $21.45 \pm 38.39\%$ del tiempo de actividad.

4.1.3.1. Juego condicionado y juego reducido

Los juegos condicionados corresponden a todas las actividades de “tipo juego” en el club 1, que es el que más tiempo acumuló en estas actividades en total, y en el que ocuparon el mayor porcentaje del microciclo (19.84%) entre los tres clubes. Se realizaron diversos tipos de juego condicionado con variantes, por ejemplo, en el número de jugadores, en el espacio utilizado, en la presencia o no de porterías y en las reglas de juego. La manipulación de estas variantes permitió crear diferentes escenarios de constreñimientos específicos del juego. En estas actividades, dirigidas mayoritariamente por el entrenador principal, los jugadores del club 1 experimentaron algunas de las características de los juegos, entre las que está su capacidad para simular momentos de la competición sin descontextualizar la realidad competitiva. Así, a través de la participación en estructuras de juego adaptadas en diferentes escalas (menor número de jugadores, espacios más reducidos), los jugadores desarrollan sus capacidades perceptivas y de toma de decisiones, algo que sería difícil de lograr mediante entrenamientos analíticos. Al involucrarse, en cambio, en la práctica específica que suponen los juegos, dada la presencia de oposición activa e imprevisibilidad propias de la competición, se desarrolla la inteligencia del jugador. Esta tiene que ver con la capacidad del jugador de ver y prever las probabilidades de evolución del juego y saber lo que debe hacer en el momento adecuado. Como refieren Williams y Hodges (2005), a veces subsiste la idea de que algunas disposiciones para jugar al fútbol, en particular la inteligencia de juego, no pueden ser modificadas por la instrucción o el entrenamiento porque son innatas, evolucionando apenas como resultado de la experiencia. Pero la inteligencia de juego se deriva de un complejo de habilidades perceptivas y cognitivas, tales como la anticipación y la toma de decisión, que puede ser transformado a través de intervenciones apropiadas y, por lo tanto, transferido al contexto de la competición.

Estas características hacen que los juegos condicionados sean una actividad sumamente importante. Es lógico, por lo tanto, que exista una relación entre el nivel representado por cada club y la cantidad, así como el porcentaje, de tiempo invertido en juegos condicionados. En otros estudios, tanto en fútbol (Ford et al., 2010) como en otras disciplinas (Deakin et al., 1998) se ha

observado una tendencia de los entrenadores por favorecer la proporción de tiempo invertido en actividades de “tipo juego”, consideradas más relevantes, a medida que aumenta el nivel de los jugadores. Siguiendo esta misma lógica, entre los tres clubes participantes, el club 1 es el que más tiempo total y porcentaje de tiempo invierte en estas actividades, seguido primero por el club 2 y luego por el club 3.

Para poner algunos ejemplos, en uno de los juegos condicionados del club 1, los jugadores debían dar un número mínimo de pases dentro del primer sector del campo para, a partir de los condicionantes que imprimía dicha regla, privilegiar la salida con balón controlado. O, en otro de los juegos, para forzar conseguir superioridades numéricas en ataque, algunos jugadores debían entrar necesariamente en las zonas referidas para que solo así el gol sea válido. También, en otro, para forzar trabajar la transición defensiva en velocidad, los entrenadores reiniciaban el juego introduciendo, inmediatamente después de finalizada la jugada ofensiva, un segundo balón a dos comodines ubicados en los extremos, a los que el equipo que antes atacaba debía ahora impedir marcar gol realizando dicha transición defensiva. En todos estos casos, se observa cómo los condicionantes o constreñimientos utilizados permiten ir construyendo, progresivamente, una manera determinada de jugar y, al mismo tiempo, transitar hacia expresiones de juego más complejas (hasta llegar al 11x11), sin tener que aislar los componentes y momentos que forman parte del juego. Es decir, respetando su naturaleza compleja y su integridad (Garganta, 2006). A través de los condicionantes el entrenador operacionaliza sus ideas de juego y sus pretensiones para el desarrollo del equipo.

Por su parte, las condiciones materiales son relevantes en este punto puesto que le dan al club 1 la libertad de utilizar, por lo menos en dos de las sesiones de entrenamiento, el campo de fútbol completo para el o los juegos que se decidan realizar, a diferencia del club 2 y el club 3, que en el mejor de los casos cuentan solo con la mitad del campo (para un mayor número de jugadores, además). Incluso, esta ventaja le permite al club 1 experimentar con juegos condicionados de dimensiones grandes, aproximándose, cuando se considere necesario, a la realidad del juego formal de 11x11. Asimismo, las condiciones materiales favorables también les posibilitan contar con varios entrenadores para

ocuparse, cuando el grupo se divide, de cada uno de los juegos en simultáneo, sin dejar a ningún subgrupo sin la supervisión de alguno de ellos y sin perder el control de la actividad del total del grupo. En cambio, en los clubes 2 y 3, cuando el grupo se dividía era inevitable que alguno o algunos de ellos se quedaran sin el entrenador a cargo durante cierto tiempo y/o, en algunos casos, durante todo el tiempo que ocupaba la actividad.

Por otro lado, hay, de parte del investigador observador, una mayor percepción general de intensidad o exigencia en el entrenamiento del club 1 por sobre el 2 y el 3, la que podría deberse a que los juegos provocan una mayor concentración (táctica, decisional y específica de una forma de jugar) en los jugadores (Freitas, 2005). Esta concentración sería difícil de conseguir a través de entrenamientos analíticos. En los juegos, en cambio, los jugadores deben, por un lado, responder a las alteraciones del medio en que se encuentran y, por otro, condicionarlo en provecho propio (Garganta, 2006), lo que según Freitas (2005) los obliga a una concentración permanente. Al simular la realidad de la competición, se dan en ellos fracciones de intensidad máxima relativa, es decir, la necesaria para hacer determinado tipo de acciones con éxito. Esto supone, por tanto, que se basaría sobre todo en el nivel de exigencia y desgaste mental, y no solo físico, por lo que estaría íntimamente ligada a la concentración. Es cierto, no obstante, que esta impresión sobre la intensidad seguramente está reforzada por el hecho de que el participante 1 (entrenador principal) y el preparador físico del club 1 mantienen ambos un estilo de elevada instrucción técnica y aliento, estando casi siempre “encima” de los jugadores (lo que será analizado con mayor profundidad en la sección correspondiente a los comportamientos instruccionales) y/o posiblemente porque el nivel de los jugadores en este club sea mayor (factor no considerado en este estudio). De todas formas, el propio participante 1 afirma que “yo llamo intensidad a la suma de dinámica con inteligencia, no al correr. Cuando tú propones y desarrollas tareas con intensidad, con dinámica más inteligencia, siempre va a estar la concentración”, lo que refuerza la idea inicial de la intensidad asociada a la concentración que se da en las actividades de juego condicionado.

Por su parte, en el club 2 solo se dispuso del 8.17% del tiempo total del microciclo para la realización de juegos condicionados, distribuido básicamente

en dos actividades, y el 1.96% para un juego reducido sin condicionantes. Este último, además, supuso dejar fuera del campo a la mitad del grupo, que correspondía a 20 jugadores aproximadamente, quienes permanecían inactivos mientras los otros llevaban a cabo un juego de 11x11 en medio campo, y con los que intercambiaban cada cierto tiempo. Los arqueros fueron los únicos que se mantuvieron en actividad durante todo el juego. Frente a la necesidad de que los jugadores se involucren en actividades de práctica específica, con oposición activa y en contexto de juego, y ante las limitaciones que sus propias condiciones materiales le imponen, el participante 2 optó por dividir al grupo, a pesar de que señala que “les dije a los chicos que a mí no me gusta que mientras estoy trabajando con un grupo, el otro grupo tenga que esperar sentado”. A esta dificultad se le suma el hecho de que, en total, los juegos condicionados y reducidos sumados solo alcanzaron el 10% del tiempo total del microciclo, lo que se considera un porcentaje muy bajo considerando la relevancia de estas actividades antes descrita.

Por último, el club 3, que es el que tiene menos tiempo de entrenamiento en general, es, a su vez, el que menos dispuso este tiempo para actividades de “tipo juego”. Solo se realizó una actividad de este tipo en una ocasión, a través de dos juegos condicionados en simultáneo, de 3x3 y con dos porterías por lado. Ocupó (el juego condicionado y, con este, el total de las actividades de “tipo juego”) solo el 6.25% del microciclo y el 9.01% del tiempo de actividad. Es cierto que en términos materiales es el club más desfavorecido de los tres, pero de todos modos resulta paradójico que, bajo estas circunstancias, no aproxime sus actividades a unas más propias del fútbol de la calle, que precisamente no requieren de grandes desarrollos infraestructurales o metodológicos. Fonseca y Garganta (2006) subrayan que, en lugar de lamentar su paulatina desaparición, lo que se puede hacer en los clubes es rescatar la esencia del fútbol de la calle, las características del aprendizaje que en él ocurre, e importar su “matriz” en el proceso de formación. Con el objetivo de revitalizar esa realidad y aprovechar su potencial lúdico-formativo, se podrán realizar actividades de práctica específica, con oposición activa y en contexto de juego, aún sin contar con abundantes recursos materiales, pues para ello se necesita básicamente de un balón, la conformación de los equipos (oposición activa), determinados objetivos de

realización (reglas de juego) y el deseo de jugar (competición) a partir del cual se van construyendo aprendizajes más elaborados. Garganta (2006) argumenta que en el fútbol de la calle raramente se ve a niños practicando habilidades técnicas aisladas o descontextualizadas, sino que es a partir de los (múltiples) errores cometidos en las situaciones de juego que los jugadores aprenden. Sin estar conscientes de las cualidades técnicas, tácticas, físicas y psicológicas que se ponen en práctica, ellos van desarrollando sus competencias de juego a través de la participación competitiva proporcionada por los juegos reducidos y condicionados.

Si bien se han descrito algunas de las posibilidades que brinda el hecho de tener mejores condiciones materiales, también se ha advertido que la práctica informal puede continuar siendo un importante factor de desarrollo a pesar de no contar con ellas. Sin embargo, al margen de algunos lineamientos propuestos por Garganta (2006) para que el juego pueda ocurrir con una dinámica que favorezca la evolución de los jugadores, las sesiones de entrenamiento en el club 3 estuvieron caracterizadas por una baja continuidad de las acciones y una reducida cantidad y diversidad de contactos con el balón. Cuando los hubo, estos últimos fueron generalmente como parte de estructuras o circuitos cerrados de entrenamiento, y no contextualizados en situaciones de juego real con oposición activa, en las que se promueva la creatividad y la libertad para jugar. Asimismo, el 50% del tiempo de actividad se realizó sin balón, en actividades de acondicionamiento físico o calentamiento. Todo esto, incluso, posiblemente contribuyó a la percepción de una baja intensidad de parte del investigador observador. Es factible que en el caso del club 3 los jugadores inviertan más horas en práctica fuera del entrenamiento (a diferencia del club 1 y el club 2, en los que no), pero el caso de que lo hagan no invalida este análisis.

Por el contrario, cuando, por ejemplo, en uno de los juegos condicionados realizados en el club 1 se da la consigna de que los jugadores continúen con el juego aun cuando el balón toca en una de las paredes laterales del campo (de piedras y superficie irregular, además), se está privilegiando un entrenamiento que crea adaptación de la técnica a distintas posibles situaciones y valorizando la incerteza, la aleatoriedad y la variabilidad en la adquisición de habilidades técnicas. También se está considerando la libertad de elección de respuesta de

los aprendices, en detrimento de entrenamientos más abstractos y cerrados (Fonseca & Garganta, 2006). En general, más allá de consignas y/o instrucciones puntuales, el juego en sí, por su naturaleza, está más equipado para privilegiar estas cuestiones que el entrenamiento analítico. Los autores explican que este permite crear patrones flexibles de movimiento que se adapten mejor a las nuevas situaciones o tareas motoras, más aún si se anima a los jugadores a explorar sus potencialidades, en lugar de contribuir a la formación de patrones de movimiento mecanizados y de baja adaptabilidad.

Según Garganta (2005), resulta clave enfatizar la importancia del entrenamiento específico, a partir de la oposición y la imprevisibilidad como factores de evolución. Esto ha conducido a que en el entrenamiento de fútbol tenga cada vez más sentido recurrir a ejercicios que provoquen una importante movilización de las capacidades perceptiva y decisional, en contextos de constreñimientos y posibilidades diversificadas. Esta estrategia de intervención induce el desarrollo de comportamientos más versátiles, permite alargar el espectro de respuestas y prepara a los jugadores para lidiar con situaciones no convencionales. Es un tipo de enfoque que, al privilegiar la oposición y la gestión de la imprevisibilidad como fuente de evolución, pone al juego como elemento fundamental del aprendizaje y brinda una perspectiva del entrenamiento como espacio de autonomía. En síntesis, como señala el autor, permite “devolver el juego a los jugadores”.

4.1.3.2. Juego completo

Por otra parte, la actividad de juego completo solamente se realizó una vez, en el club 2 y frente a un club invitado, y ocupó más del 75% del tiempo de actividad de la última sesión. De esta manera, el escaso tiempo dedicado a las otras actividades de “tipo juego” durante el microciclo se compensó con la realización de un partido de práctica, el que significó que en las cifras finales el club 2 sea el de mayor porcentaje del tiempo de actividad invertido en actividades de “tipo juego” (44.64%). Esto último también estuvo influenciado por el hecho de ser el club con menor porcentaje de tiempo de actividad efectiva. La actividad de juego completo, sin embargo, implica una dificultad de representar muchas

de las regularidades del juego por su escasa recurrencia o frecuencia de concretizaciones. Es decir, en el juego de 11x11, dada su dimensión, no necesariamente ocurre una repetición sistemática de determinadas acciones y movimientos y, por consiguiente, una creación de hábitos para jugar. Para lograr esto se debe, más bien, condicionar el juego para que surja repetidamente, a través de una estructuración intencional y contextualizada, el comportamiento pretendido (Garganta, 2006). Además, la lógica observada en el club 2 supone una falta de progresión, pues evidencia un salto demasiado grande entre la predominancia de actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill” hasta ese momento y el juego completo para cerrar el microciclo. Como señala Garganta (2005), los jugadores deben, sobre todo, confrontarse con la evolución de las configuraciones del ataque, de la defensa y de las transiciones, considerando los distintos niveles de organización, del 1x1 al 11x11. Refiere también (2006) que el desarrollo de la progresiva extensión del campo perceptivo (de la visión centrada en el balón a la visión centrada en el juego) es uno de los aspectos más importantes que se debe atender en la formación, y que el juego de fútbol implica una actitud táctica permanente, por lo que es recomendable que el juego sea aprendido en un espacio más reducido y con un menor número de jugadores. Se ha mencionado previamente que, a diferencia del club 2, en el club 1 todo el tiempo dedicado a actividades de “tipo juego” fue ocupado por juegos condicionados. La elaboración de estos, como se ha explicado, permite ir transitando hacia el juego de 11x11 a partir de la adaptación del juego en escalas diferentes, sin fragmentar los componentes y momentos que forman parte de este y respetando su naturaleza compleja y su integridad (Garganta, 2006). Desde este enfoque, por ende, no se trata de realizar partidos simplemente por ser lo más específico o lo más parecido a la competición, sino de implementar una lógica de progresión para ir construyendo el fútbol que se quiere jugar.

El día del partido de práctica, las dos categorías de edad que suelen entrenar juntas en el club 2 lo hicieron por separado, precisamente porque cada una jugó un partido diferente contra su similar del club invitado. De todos modos, al jugarse frente a un club invitado, la actividad de juego completo implicó que solo participaran 11 jugadores al mismo tiempo y que descansaran cerca de la misma cantidad, algo que acabó por, nuevamente, aumentar los tiempos de

inactividad por cada jugador. Evidentemente, esto no quita que jugar frente a otros equipos durante la etapa precompetitiva sea una actividad relevante para el desarrollo de los jugadores. A fin de cuentas, frente a la dificultad de un solo entrenador tener que organizar, distribuir y dirigir a un grupo de jugadores tan numeroso, quizás resulte valiosa, a pesar de las críticas aquí presentadas, la decisión de compensar con un partido de práctica el poco tiempo invertido hasta ahí en actividades de “tipo juego”.

4.1.3.3. Juego libre

Si bien la actividad de juego libre no fue parte del microciclo de ninguno de los tres clubes formalmente, se observó que en el club 1 y en el club 2 esta se llevó a cabo antes de que comenzaran las sesiones. En el club 1 esto ocurrió en los cuatro días del microciclo, mientras que en el club 2 solo sucedió en uno de los días. No se consideró como parte del tiempo de la sesión de entrenamiento pues el inicio fue homologado para que en los tres clubes coincidiera con la primera actividad dirigida por el entrenador, sea esta de organización general inicial, como más recurrentemente fue, o directamente de calentamiento o acondicionamiento físico. En el caso del club 3, en el que los jugadores comenzaban inmediatamente a correr alrededor del campo a medida que iban llegando al entrenamiento, los jugadores seguían la instrucción explícita de hacer esto apenas estuvieran listos y, además, el entrenador comunicaba que esta actividad consistía en el calentamiento de la sesión. Por ello, sí fue incluida en el tiempo de la sesión y, por las características de la actividad, fue considerada de calentamiento o acondicionamiento físico y no de juego libre. En cambio, en los otros dos casos (sobre todo en el club 1, en el que ocurrió antes de todas las sesiones) los jugadores, a medida que estaban listos y esperaban a que se iniciase la sesión, se involucraban, individual y colectivamente, en juegos de impedir que el balón toque el piso, “rondos” y otros. La realización de estos juegos era espontánea y estaba a cargo enteramente de los propios jugadores, que no obedecían a ninguna instrucción de los entrenadores para llevarlos a cabo. En el club 3, el único momento de características similares ocurrió en uno de los cambios de actividad que, al hacerse muy prolongado, les permitió jugar libremente con los balones durante muy pocos minutos. El juego libre se

considera relevante ya que, se ha visto, promueve la creatividad, la imaginación, el placer y con este, el aprendizaje, lo que no sucede habitualmente en escuelas convencionales de fútbol (Fonseca & Garganta, 2006). Según los autores, en el llamado fútbol de la calle es incuestionable la existencia del juego libre y de la variabilidad que este supone, lo que provoca esa necesidad de adaptación y creatividad.

Asimismo, algunas de las actividades realizadas en el club 1, si bien no fueron categorizadas como juego libre, sí incorporaron algunos elementos de este. Por ejemplo, en la parte final de las dos últimas sesiones del microciclo, algunos de los jugadores practicaron tiros libres mientras el resto realizaba ejercicios de recuperación. Si bien esta actividad fue considerada como práctica de habilidades aplicadas, al encontrarse el entrenador principal realizando una charla individual y el preparador físico dirigiendo los ejercicios de recuperación, eran los propios jugadores quienes regulaban la práctica de tiros libres. Esto significó que se realizara siempre de forma muy competitiva entre los pateadores, los arqueros y entre sí, propiciando un ambiente de superación, diversión y aprendizaje, semejante al del juego de la calle (Garganta, 2006). Así también, cuando una de las actividades de juego condicionado incorporó la posibilidad de “jugar con la pared”, se estaba pretendiendo adjudicarle un componente de imprevisibilidad y, con esto, de variabilidad y adaptabilidad, que son propias del juego de la calle (Fonseca & Garganta, 2006). Por todo ello, se considera que el club 1, curiosamente el de mayor desarrollo en términos infraestructurales y metodológicos (cuenta incluso con una “organización metodológica de cada sesión” que “tiene una secuencia que es patentada por el club”, según el participante 1), es el que mejor logra aprovechar o rescatar las características del juego libre y del fútbol de la calle, importando algunas de sus propiedades a un contexto de alto rendimiento tanto antes como durante las propias sesiones.

Por último, es necesario mencionar que en el club 1 la realización espontánea de actividades antes del inicio formal de la sesión ocurre, en cierta medida, por la posibilidad de contar anticipadamente con el campo de juego a disposición del equipo, sin grandes condicionantes, además, en el tiempo de utilización que le dan a este. Aparte del juego libre, las actividades previas a la

sesión también incluyeron que los entrenadores realizaran charlas individuales o que algunos jugadores se adelantasen al resto del grupo en las actividades de prevención de lesiones y/o en el calentamiento. De esta manera, las condiciones materiales del club permiten un mayor grado de libertad para que este tipo de actividades se lleven a cabo, aprovechándose el tiempo de formas más diversas, individualizadas o específicas para cada jugador. Desde luego, no basta con contar con un campo de entrenamiento durante más tiempo para que este enfoque efectivamente se ponga en práctica, sino que hace falta una intención educativa manifiesta, pero se observa que sí es un factor relevante a partir del cual construir un entrenamiento más adecuado.

4.1.4. Tiempo de actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill”

Las actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill” ocuparon 232.5 minutos en el club 1, que corresponde al $41.74 \pm 14.28\%$ del tiempo total del microciclo observado y al $67.78 \pm 20.99\%$ del tiempo total de actividad. En el club 2 ocuparon 111 minutos, $24.18 \pm 14.83\%$ del microciclo y $55.36 \pm 28.23\%$ del tiempo de actividad. En el club 3 ocuparon 106 minutos, $63.10 \pm 2.75\%$ del microciclo y $90.99 \pm 11.88\%$ del tiempo de actividad. Los tres tipos de actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill” (calentamiento o acondicionamiento físico, práctica de la técnica y práctica de habilidades aplicadas) fueron realizados en los tres clubes. En el club 1, estas tomaron 138, 9.5, y 85 minutos del microciclo respectivamente. Las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico significaron el $24.78 \pm 6.56\%$ del microciclo y el $40.23 \pm 8.21\%$ del tiempo de actividad; las de práctica de la técnica el $1.71 \pm 2.09\%$ del microciclo y el $2.77 \pm 3.42\%$ del tiempo de actividad; y las de práctica de habilidades aplicadas el $15.26 \pm 14.52\%$ del microciclo y el $24.78 \pm 22.89\%$ del tiempo de actividad. Por su parte, en el club 2 las tres actividades tomaron 40, 22 y 49 minutos respectivamente. Las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico significaron el $8.71 \pm 9.35\%$ del microciclo y el $19.95 \pm 22.08\%$ del tiempo de actividad; las de práctica de la técnica el $4.79 \pm 6.20\%$ del microciclo y el $10.97 \pm 19.93\%$ del tiempo de actividad; y las de práctica de habilidades aplicadas el $10.68 \pm 16.39\%$ del microciclo y el $24.44 \pm 30.48\%$ del tiempo de actividad. Finalmente, en el club 3 tomaron 58, 33.5 y 14.5 minutos respectivamente. Las

actividades de calentamiento o acondicionamiento físico significaron el $34.52 \pm 0.58\%$ del microciclo y el $49.79 \pm 5.16\%$ del tiempo de actividad; las de práctica de la técnica el $19.94 \pm 10.19\%$ del microciclo y el $28.76 \pm 12.27\%$ del tiempo de actividad; y las de práctica de habilidades aplicadas el $8.63 \pm 12.35\%$ del microciclo y el $12.45 \pm 18.99\%$ del tiempo de actividad.

A continuación, las Figuras 4 y 5 presentan una comparación entre los clubes del tiempo invertido en actividades de “tipo juego” (analizadas en la sección anterior) y del tiempo invertido en actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill” (las que serán analizadas en esta sección). Para su elaboración, se tomaron en cuenta los porcentajes del tiempo total del microciclo (Figura 4, que también considera el tiempo de organización), así como los porcentajes del tiempo total de actividad (Figura 5).

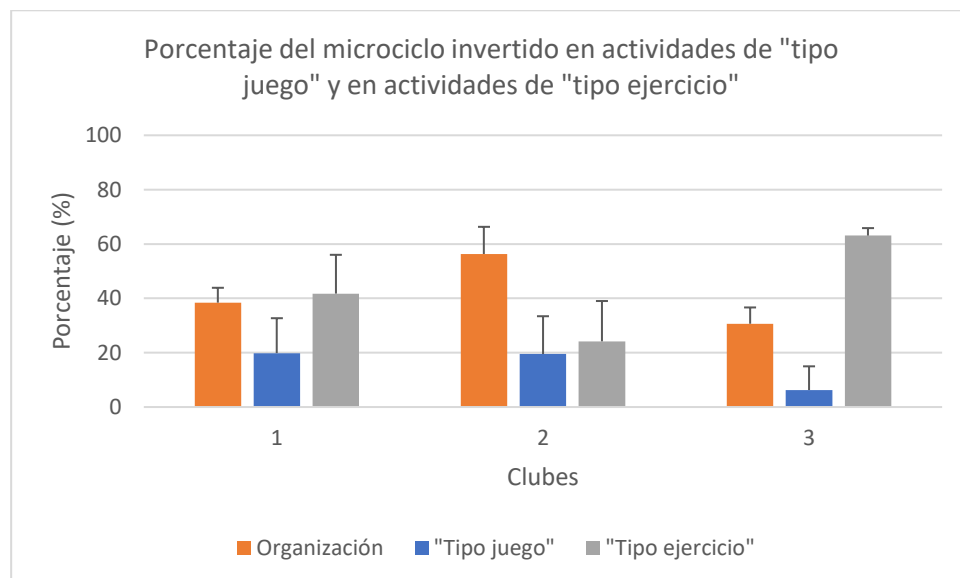


Figura 4 – Porcentaje del microciclo invertido en actividades de “tipo juego” y en actividades de “tipo ejercicio”

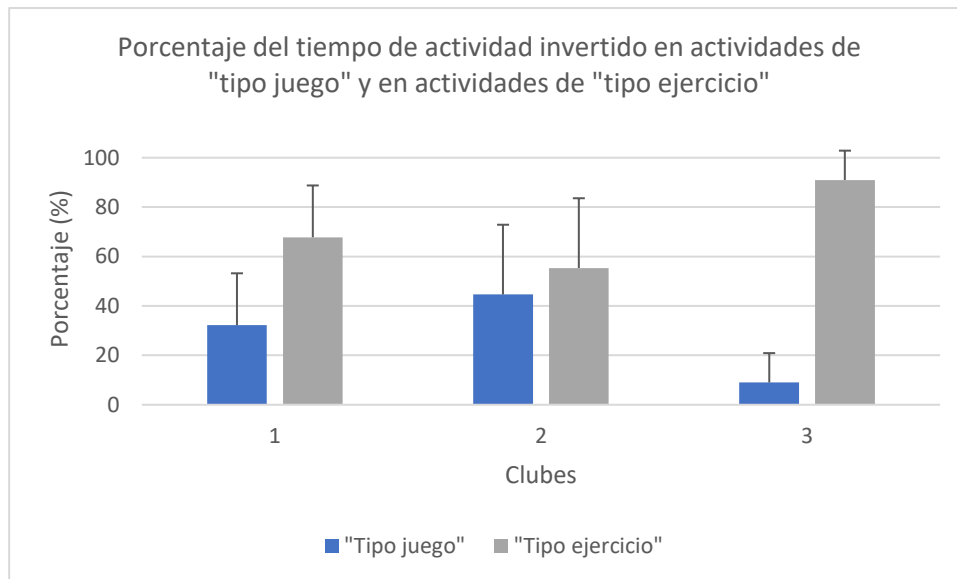


Figura 5 – Porcentaje del tiempo de actividad invertido en actividades de “tipo juego” y en actividades de “tipo ejercicio”

4.1.4.1. Calentamiento o acondicionamiento físico

Garganta, en algunas entrevistas en prensa (Aizcorbes & Sánchez, 2016; Perarnau, 2017), ha defendido la idea de que, además de un entrenamiento específico para jugar, también es necesario un “entrenamiento para poder entrenar”, la cual resulta útil para interpretar y discutir las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico. Por su parte, la relevancia de estas actividades también se expresa en la presencia extendida de los llamados *fitness coaches* o preparadores físicos en las estructuras de los equipos de fútbol de alto rendimiento (Duncan & Strudwick, 2016). De esta manera, se encuentran bien representados en el campo de aplicación, en el que la evolución de los programas de fuerza y acondicionamiento físico ha contribuido, como señalan los autores, al desarrollo de jugadores y equipos de alto nivel. Asimismo, en el campo de la investigación, se han observado efectos positivos de este tipo de programas tanto en la prevención de lesiones como en mejorar las capacidades físicas relevantes para la performance (Bizzini & Junge, 2016; Strudwick & Walker, 2016).

Las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico ocuparon el 35% del microciclo y el 50% del tiempo de actividad en el club 3, el 25% del microciclo y el 40% del tiempo de actividad en el club 1 y el 9% del microciclo y

el 20% del tiempo de actividad en el club 2. Si bien estas cifras reflejan un tiempo elevado de participación en actividades sin balón en los clubes 3 y 1, las principales diferencias entre los clubes estuvieron en el tipo de ejercicios utilizados. En este sentido, las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico en club 1 se ajustaron en mayor medida a los principios orientadores referidos al inicio de esta sección. En él, estas actividades fueron siempre dirigidas por el preparador físico y el fisioterapeuta, y orientadas a objetivos muy particulares como la prevención de lesiones (actividad realizada al inicio de todas las sesiones de todas las categorías del club, y que incluye ejercicios de fuerza y de elongación dinámica de distintos grupos musculares, diferentes variaciones de técnica de carrera o “skippng” y, en algunos casos, liberación miofascial con rodillo) y la mejora de las capacidades físicas (por ejemplo, entrenamiento de velocidad al inicio de las sesiones o de potencia o resistencia aeróbica hacia el final, con tiempos especialmente controlados para cada una de estas). Asimismo, se realizaron actividades de recuperación activa al final de todas las sesiones, las que incluían ejercicios de elongación dinámica y liberación miofascial con rodillo, y eran realizadas de manera individualizada para cada jugador. Por su parte, cuando algunos jugadores no participaban de alguna actividad colectiva, realizaban un entrenamiento de fuerza paralelo, que incluía ejercicios de abdominales, lumbares y flexiones, guiados siempre por el preparador físico. Ello favorecía que todos los jugadores se mantuvieran en actividad durante la sesión. Finalmente, mientras todas estas actividades se desarrollaban, el preparador físico y el fisioterapeuta daban instrucción técnica específica, estaban atentos a que los jugadores realizaran los movimientos correctos y que cumplieran con el número de repeticiones exigido. A partir de esto, se puede sugerir que el elevado tiempo invertido en estas actividades en el club 1 se suscribe a unos parámetros más adecuados, generalmente al inicio y al final de las sesiones, y sistematizado para responder a cuestiones puntuales de la preparación física del deportista.

En cambio, en los otros dos clubes (en el 3 principalmente), las actividades que se ubican bajo esta categoría usualmente se trataban de una activación fisiológica demasiado general, como correr alrededor del campo al inicio de la sesión. Los jugadores que llegaban más temprano al entrenamiento

en el club 3 podían permanecer hasta 15 minutos en esta actividad. Asimismo, cuando hacían actividades de recuperación (e incluso cuando se indicaban ejercicios de fuerza de abdominales, lumbares y flexiones), estas se confundían con las actividades de organización general para cerrar la sesión, dado que los entrenadores, tanto en el club 2 como en el club 3, debían enfocarse en otros aspectos del entrenamiento. En algunos casos, tenían que preparar la siguiente actividad o, en otros, ocuparse de aspectos organizativos de cara a las siguientes sesiones. En estas situaciones, los jugadores se quedaban sin la supervisión de los entrenadores y disminuía el grado de adherencia a los ejercicios propuestos. Las condiciones materiales desfavorecidas comparativamente con el club 1 resultan determinantes en estos aspectos, ya que, por ejemplo, al no contar con el campo de entrenamiento hasta cierto horario, la actividad de calentamiento estaba condicionada en espacio, en tiempo y en sus posibilidades de ser más específica, o también por el hecho de los entrenadores no tener a una persona que los asista en algunas actividades mientras ellos preparan las siguientes. Hacia el final de las sesiones, por limitaciones en el tiempo disponible, los entrenadores debían comunicar cuestiones sobre temas diversos, y las actividades de fuerza, acondicionamiento o recuperación perdían relación con su objetivo principal. No existía, en este sentido, un control riguroso sobre aspectos de la preparación física como sí en el club 1, evidenciándose una posible lógica de progresión en el tipo de actividades de calentamiento o acondicionamiento físico a partir del nivel representado por cada club.

4.1.4.2. Práctica de la técnica

Se observó una tendencia marcada en los tiempos de utilización de las actividades de práctica de la técnica, en la que, a medida que disminuye el nivel representado por el club, aumenta el porcentaje de tiempo invertido en estas actividades. Mientras que en el club 1 ocuparon menos del 2% del microciclo y del 3% del tiempo de actividad, en el club 2 representaron el 5% del microciclo y el 11% del tiempo de actividad y, más aún, en el club 3 supusieron el 20% del microciclo y el 29% del tiempo de actividad.

La práctica de la técnica a través de ejercicios en que habilidades aisladas y predeterminadas son realizadas de manera repetitiva sí puede constituir un recurso válido, entre muchos otros, para el entrenamiento (Garganta, 2006). Los ejercicios analíticos realizados individual y/o colectivamente no deben ser despreciados y pueden, más bien, agregar un valor alternativo a la práctica en situaciones puntuales (Santana, 2008). Por ejemplo, para reducir la asimetría funcional de miembros inferiores (considerada un importante factor de performance), el entrenamiento técnico de “tipo drill” dirigido al pie no preferido permite aumentar de manera significativa su índice de utilización en juegos reducidos (Guilherme et al., 2015). Ello reivindica el valor de este tipo de intervenciones y el potencial de incorporarlas en las sesiones sistemáticamente.

Sin embargo, en general, lo que existe es una predominancia excesiva de una aproximación tecnicista (Mesquita, 2009) y que, en los clubes participantes, se refleja en la tendencia a hacerse mayor a medida que disminuye el nivel representado por el club. En el club 3, en este sentido, gran parte de las sesiones fue ocupada por estaciones o circuitos predefinidos de pase y conducción, a pesar de que la práctica de la técnica en que se enseña el modo de hacer (“técnica”) separado de las razones de hacer (“táctica”) presenta limitaciones en su transferencia para el juego y en sus efectos en la adquisición de habilidades de los jugadores (Bunker & Thorpe, 1982; Ford, 2016). Este tipo de abordajes se basan en la idea de que los gestos técnicos aprendidos de forma analítica posibilitan su aplicación eficaz en situaciones de juego, y en una didáctica que reposa sobre un análisis mecanicista de soluciones previamente establecidas (Garganta, 2006). Esto conlleva una sobrestimación de los aspectos de enseñanza y aprendizaje centrados en la técnica individual (Bonnet, 1983) y que consisten en hacer adquirir sucesiones de gestos técnicos a los practicantes, empleándose demasiado tiempo en la enseñanza de la técnica y poco en la enseñanza del juego propiamente dicho (Gréhaigne & Guillon, 1992).

La verdadera dimensión de la técnica, sin embargo, está en su utilidad para servir a la inteligencia y a la capacidad de decisión táctica de los jugadores y los equipos (Garganta, 2006). Mesquita (2009) refiere que el entrenamiento de la técnica debe ser realizado en situaciones provistas de intencionalidad ecológica y que esta necesidad de ser situacional es legitimada por el hecho de

que la especificidad de los escenarios de práctica interfiere con la realización de las habilidades técnicas (alterando, incluso, la dinámica de realización de los movimientos). De este modo, el entrenamiento de la técnica exige la presencia de perturbación ambiental o variabilidad.

4.1.4.3. Práctica de habilidades aplicadas

Una manera de incrementar el nivel de transferencia de las actividades de práctica de la técnica de “tipo drill” es incluir en ellas posibilidades de que los jugadores tomen decisiones activamente. Esto puede lograrse, por ejemplo, introduciendo jugadores de oposición (es decir, elementos de presión) y compañeros (Ford, 2016). Precisamente, estos elementos de presión, limitados a realizar determinadas acciones y/o sin llegar a ser equilibrados con relación a los atacantes (por ejemplo, 1x5 y no 5x5), así como las correspondientes posibilidades de toma de decisión (limitadas también en cuanto a las que existirían en situación de juego), son los que diferencian las actividades de práctica de habilidades aplicadas de las de práctica de la técnica (Ford et al., 2010; Roberts & Fairclough, 2012).

En este sentido, entre los clubes participantes, se observó una tendencia contraria a la discutida anteriormente sobre las actividades de práctica de la técnica. Esta vez, el porcentaje de tiempo invertido en actividades de práctica de habilidades aplicadas aumenta a medida que aumenta también el nivel representado por el club. Mientras que en el club 3 solo supusieron el 9% del microciclo y el 12% del tiempo de actividad, en el club 2 representaron el 11% del microciclo y el 24% del tiempo de actividad y, más aún, en el club 1 ocuparon el 15% del microciclo y el 25% del tiempo de actividad. Justamente, si se considera que al introducir ciertos elementos de oposición y toma de decisiones se amplían las posibilidades de transferencia y aprendizaje de habilidades (Ford, 2016), tiene sentido que sea mayor el tiempo invertido en estas actividades a medida que aumenta el nivel representado por el club. La Figura 6 muestra claramente las tendencias opuestas en el porcentaje de tiempo invertido en actividades de práctica de la técnica y en actividades de práctica de habilidades aplicadas.

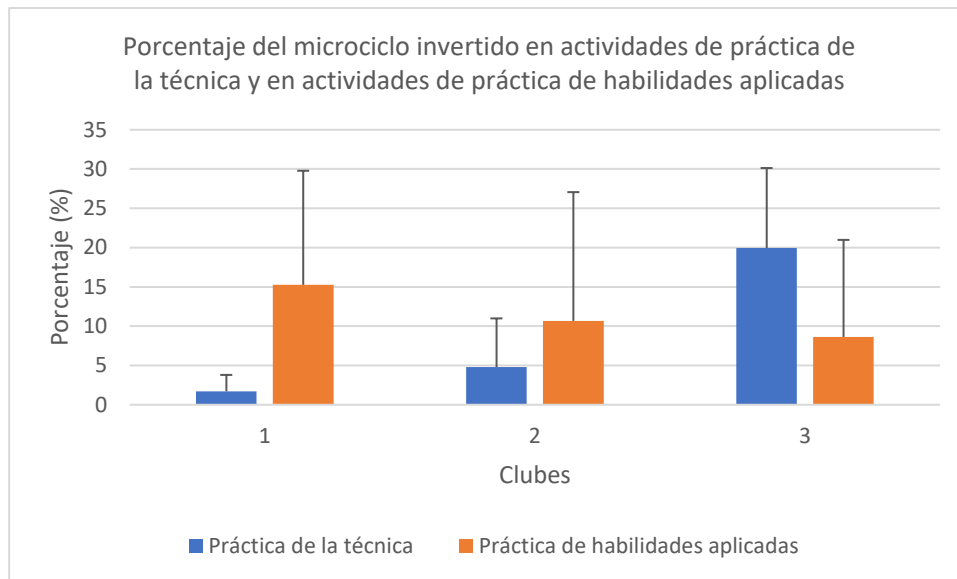


Figura 6 – Porcentaje del microciclo invertido en actividades de práctica de la técnica y en actividades de práctica de habilidades aplicadas

Además de ocupar un mayor porcentaje de tiempo, las actividades de práctica de habilidades aplicadas en el club 1 fueron más específicas, que es otra manera de optimizar el aprendizaje en el entrenamiento de la técnica. La especificidad se refiere a qué tan similares son las performances de los jugadores durante el entrenamiento, en términos de movimientos, acciones y decisiones, a las que realizan en competición (Ford, 2016). Como señala el autor, esta puede aumentarse de diversas maneras, que incluyen garantizar que el juego sea direccional, que los jugadores se desempeñen en las posiciones del partido y que tomen decisiones como lo harían en él. En el caso del club 1, la especificidad se manifestó, por ejemplo, cuando el entrenamiento se dividió en grupos establecidos según los sectores que ocupan los jugadores en el campo. De esta manera, se llevaron a cabo, simultáneamente y a cargo de un entrenador cada una, actividades de práctica de habilidades aplicadas para entrenar las estructuras de organización defensiva y de organización ofensiva del equipo. Ello permitió que los jugadores pongan en práctica movimientos, acciones y decisiones acorde a sus funciones puntuales en el contexto de juego, agregándole, así, un componente táctico o situacional a la práctica. En una de estas actividades de “tipo drill” en concreto, los jugadores de la línea defensiva del equipo debían realizar movimientos de contención y cobertura defensiva y acciones de desarme y/o golpeo de cabeza defensivo, al tiempo que tomaban

decisiones relativas a los espacios a ocupar considerando a los atacantes dispuestos. En contraste con el club 1, este abordaje específico y representativo fue menos evidente en los otros dos clubes, lo que permite identificar una progresión en este aspecto a medida que el nivel representado por el club es mayor.

Recurrir a actividades de práctica de habilidades aplicadas resulta relevante, finalmente, porque a través de estas se puede garantizar una elevada frecuencia de ocurrencia de determinadas acciones que se pretendan entrenar. Ello sería difícil de lograr exclusivamente con actividades de “tipo juego”, considerando el vasto abanico de acciones técnicas que existe en el fútbol. Un ejemplo concreto puede ser el de la acción de finalización o definición. Como argumenta Garganta (2006), si bien la obtención de un gol o un punto en el fútbol presenta una frecuencia significativamente inferior que en otras modalidades deportivas colectivas, tal constatación no debe conducir a una disminución de la importancia atribuida a la acción de finalización o definición. Muy por el contrario, como explica el autor, se debe propiciar un elevado número y variadas ocasiones de finalización, para lo que este tipo de actividades se constituyen como alternativas valiosas. Precisamente, las acciones de finalización se entrenaron a través de actividades de práctica de habilidades aplicadas en los tres clubes participantes.

4.1.5. Número de actividades realizadas en el entrenamiento

En el club 1 se realizaron en total 38 actividades diferentes en el microciclo de entrenamiento, mientras que en el club 2 y el club 3 se realizaron 20 y 15 actividades, respectivamente. Como se muestra en la Tabla 8, el número promedio de actividades por sesión fue de 9.5 ± 1 en el club 1, 5 ± 0.82 en el club 2 y 7.5 ± 0.71 en el club 3.

Tabla 8

Estadísticas descriptivas			
Variable dependiente: número de actividades			
Club	Media	Desviación estándar	N
1	9.5	1	4
2	5.0	0.81650	4
3	7.5	0.70711	2
Total	7.3	2.26323	10

$F(2, 7) = 25.836$, $p = 0.001$; $p < 0.05$, $\eta^2 = 0.88$, $\pi = 0.99$

Para comparar el número de actividades realizadas entre los clubes se realizaron, en primer lugar, un análisis exploratorio de los datos para verificar su normalidad y una prueba de homogeneidad de varianzas para verificar la normalidad de los residuos. Luego, se realizó un test de comparación de medias (ANOVA de un factor) de una variable independiente de tres categorías (clubes 1, 2 y 3) y una variable dependiente (número de actividades por sesión). Se observa que hay una diferencia estadísticamente significativa en el número de actividades realizadas por sesión de entrenamiento entre por lo menos dos de los clubes. Análisis posteriores revelan que hay diferencias estadísticamente significativas en todas las posibles comparaciones (es decir, entre el club 1 y el club 2, entre el club 2 y el club 3 y entre el club 1 y el club 3), siendo que el club 1 registra un número mayor de actividades que el club 2 y que el club 3, y que el club 3 registra un número mayor que el club 2. El club 1 es, por ende, el que se destaca en términos del número de actividades realizadas, seguido por el club 3 y, por último, el club 2. La Figura 7 ilustra esta realidad.

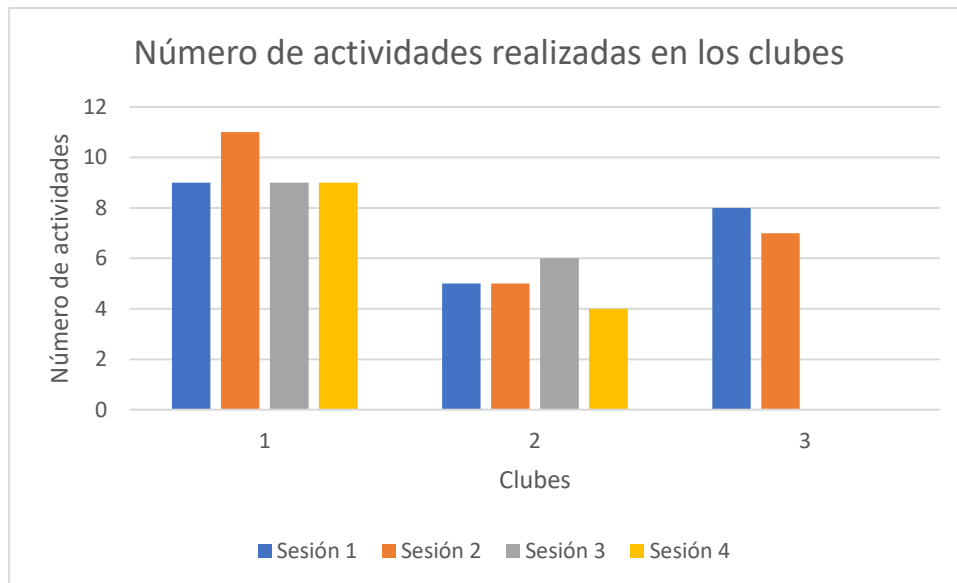


Figura 7 – Número de actividades realizadas en los clubes

Se cree que estas diferencias permiten, hasta cierto punto, un análisis de la diversidad de estímulos, situaciones y/o contextos creados para el entrenamiento en cada club. En este sentido, un mayor número de actividades en el club 1 que en los otros dos reflejaría una mayor diversidad a medida que el nivel representado por el club aumenta. Ello se relacionaría con la idea propuesta por Côté (1999) de que una experiencia deportiva diversificada beneficia el desarrollo de habilidades y promueve la motivación y el gusto por la práctica. Si bien se reconoce que los futbolistas de élite por lo general se especializan tempranamente, también se sabe que al hacerlo ellos no dejan de participar en grandes cantidades de juego (Ford et al., 2012). En este caso, se piensa que los juegos condensarían el factor diversidad. Es decir, se trataría de una diversificación dentro de la propia especialización en el fútbol, y no en relación con otras modalidades deportivas. Asimismo, si se considera que el fútbol es un fenómeno complejo y que el futbolista experimenta diferentes escenarios en los que tiene que, al mismo tiempo, referenciar la posición del balón, evaluar la situación de compañeros y adversarios con relación a las porterías a atacar y defender, y actuar en un ambiente de inestabilidad (Garganta, 2006), plantear una mayor diversidad o variedad de estos escenarios en el entrenamiento, tanto en actividades de “tipo juego” como en actividades de “tipo ejercicio”, parece ser una mejor respuesta a dicha complejidad. Desde estas perspectivas, entonces,

sí tendría sentido una lógica de progresión en la diversidad, como la que se ha observado, según el nivel de los clubes.

Seguramente, que el club 1 invierta un mayor tiempo total en entrenamiento le permitirá realizar más actividades, igual que el hecho de contar con condiciones materiales favorables relativas al espacio. En ese aspecto, poder utilizar el campo de fútbol completo en por lo menos dos de las sesiones o, por ejemplo, disponer de un gimnasio para las divisiones menores del club, permite una mayor diversificación de actividades. En los otros dos clubes, en cambio, solo cuentan con la mitad del campo para entrenar (y con horarios más restringidos), mientras que solo el club 2 tiene un gimnasio. Este, sin embargo, a diferencia del club 1, debe ser compartido con el resto de modalidades deportivas y socios del club, y solo lo utilizan algunos jugadores individualmente previa autorización de los entrenadores. Por otra parte, que el club 1 tenga la posibilidad de dividir el grupo en actividades simultáneas a cargo de cada uno de los entrenadores también lo favorece en este sentido, más aún al realizar una coordinación de tiempos exitosa entre ellos. Incluso, se puede afirmar que, en cierta medida, el hecho de que cada una de estas actividades sea dirigida por un entrenador “especialista” en determinado tipo de actividad (por ejemplo, que el preparador físico esté siempre a cargo del acondicionamiento físico) confiere, además, una mayor especificidad a la ya referida diversidad de actividades. Lo mismo cuando el entrenador y su asistente dividen al grupo para entrenar en diferentes escalas, cada uno haciéndose cargo de un sector y dando énfasis a aspectos ofensivos o defensivos, algo que sería muy difícil de lograr con una sola persona. Que cada entrenador se ocupe de su área “experta” se manifiesta tanto en el tipo de actividad como en el tipo de instrucción utilizada (sobre esta última, ver siguiente sección).

Bajo esta misma lógica, los arqueros del club 1 entrenan los cuatro días del microciclo aparte del resto del grupo con dos preparadores de arqueros, hasta el momento en que son requeridos para alguna actividad colectiva. Por su parte, en el club 2 solo lo hacen por separado con un preparador de arqueros tres de los cuatro días, y en el club 3, un único día adicional a los dos entrenamientos colectivos del microciclo. Las actividades que los arqueros realizan fuera del colectivo no fueron consideradas para este estudio, aunque de hacerlo, dadas

las condiciones descritas, probablemente aumentarían las diferencias observadas en el número total de actividades. Nuevamente, en el entrenamiento de los arqueros se observa esta lógica de progresión paralela tanto en la diversidad como en la especificidad de las actividades a medida que aumenta el nivel representado por el club.

A diferencia del club 1, en el club 2 el entrenador solo fue asistido en una de las actividades del microciclo (el calentamiento para el partido de práctica) y generalmente debe ocuparse por cuenta propia de todas las actividades del grupo de más de 40 jugadores. Aparte de la pérdida de especificidad en el trabajo que esto supone, una cantidad demasiado grande de jugadores para un solo entrenador dificulta el proceso de transición entre una actividad y otra, dados los problemas de organización y traslado previamente discutidos. Por ello, un número reducido de actividades en el club 2 estaría relacionado con pretender variar pocas veces entre estas, lo que resulta determinante en que se diversifique poco entre actividades. A esto se debe, quizás, que el club 2 realice menos actividades por sesión que el club 3. En cuanto al club 3, el participante, además de su rol como entrenador del conjunto de las categorías 2004 y 2005, asume una multiplicidad de funciones dentro del club, como la vicepresidencia de la institución y dirigir a otras categorías. Esto, que contrasta marcadamente con las funciones diferenciadas de cada integrante del cuerpo técnico del club 1, posiblemente dificulta un mayor grado de especificidad e individualización de su trabajo.

Finalmente, en el club 1 también sucede que algunas actividades agrupan dentro de sí una serie de “mini-actividades” o variaciones diferentes, agregando así un nivel más de diversificación al análisis. Por ejemplo, en el caso de la actividad de prevención de lesiones, realizada en la parte inicial de todas las sesiones y categorizada dentro de las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico, se llevaron a cabo ejercicios de fuerza y de elongación dinámica de distintos grupos musculares, así como diferentes variaciones de técnica de carrera o “skippng”. Asimismo, el hecho de que en el club 1 se invierta más tiempo en actividades de “tipo juego” (especialmente en juegos condicionados), implica, como se ha discutido, una mayor variabilidad en la adquisición de habilidades técnicas, la que provoca una necesidad de

adaptación y creatividad (Fonseca & Garganta, 2006). Como sugieren Lee y Magill (1985), la adquisición de habilidades es mayor cuando ocurren múltiples variaciones de tarea en la práctica, aunque siempre en cuanto estas variaciones sucedan en una secuencia aleatoria. Como en los juegos, precisamente, que, porque se desarrollan en situaciones de participación simultánea y espacio común, propician acontecimientos cuya frecuencia, orden cronológico y complejidad no pueden ser determinados anticipadamente (Garganta, 2005). Es decir, la aleatoriedad es necesaria para maximizar los efectos de la práctica variable en comparación con la adquisición de habilidades en condiciones de práctica no-variable.

A partir de lo revisado en esta sección, se observa que, además de lo referido a la cantidad y al tipo de práctica, también existen indicadores de posibles diferencias en la variedad, la variabilidad y la especificidad de la práctica según el nivel que los clubes representan.

4.2. Comportamientos instruccionales

Los cuatro principales comportamientos instruccionales observados se presentan en esta sección, seguidos cada uno por un análisis que considera sus características específicas, los clubes en los que fueron más predominantes y las actividades en los que se realizaron. Se discuten, asimismo, los aspectos comunes y divergentes entre los entrenadores² según los niveles de rendimiento representados por sus clubes, contrastándolos con algunas evidencias científicas en las áreas de adquisición de habilidades, aprendizaje motor y desarrollo del talento.

4.2.1. Organización

El comportamiento instruccional de organización, que consiste en información verbal provista por el entrenador sobre los detalles organizacionales

² P1, P2 y P3 = Entrenadores participantes del estudio. El número se corresponde con el del club.

del entrenamiento y que no se refiere a estrategias o habilidades, fue utilizado en los tres clubes. Se observó principalmente en las reuniones del inicio y del final de las sesiones, así como previo a la realización de alguna actividad. Cualitativamente, no se observaron grandes diferencias en cómo se manifestó este comportamiento, aunque sí en cuanto a su recurrencia y a los momentos del entrenamiento en que era utilizado. Por lo general, involucró cuestiones relativas a la organización de los materiales, el espacio y los jugadores para las actividades propuestas, el manejo disciplinar o de la atención del grupo (por ejemplo, advertirles sobre no desaprovechar el tiempo) y la comunicación de avisos relevantes para sesiones futuras.

A diferencia del club 1, en los clubes 2 y 3 este comportamiento instruccional ocupó gran parte del entrenamiento. Se sabe que en ellos el entrenamiento está a cargo de una sola persona para 42 y 29 jugadores, respectivamente, lo que implica una gran dificultad para, por ejemplo, asignar tareas a los subgrupos de jugadores o conformar equipos, disponerlos en el espacio, explicar las reglas de la actividad que van a realizar, gestionar el uso de los materiales o controlar el tiempo de las actividades. Ello supuso que en estos clubes el comportamiento instruccional de organización estuviera presente permanentemente. El siguiente extracto de la intervención del participante 3 intenta ejemplificar esta dificultad y el esfuerzo que implica superarla, antes de siquiera comenzar a explicar la actividad:

P3: “Estos seis, ya está. Christian³, ven un momento, por favor. Tráeme chalecos, sí, tráeme, somos 24. 10-10, porque nadie ha venido... hay muy pocos que han venido con uniforme. 10-10. Va, venga. Somos 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21. Va, dos filas aquí. Vamos, muchachos, va, de una vez, de una vez. Vamos a armar cuatro grupos. Hey, aquí dos grupos más. Vamos a rotar, ¿ya? A ver, muchachos, números equitativos pues, cuatro grupos. 1, 2, 3 y 4, va. De una vez, de una vez. Somos 24, divídelo entre 4 y ya está. Seis y ya está. Seis por lado, seis. Sobra uno allá, va, muévanse, tres, tres. Va, de una vez, vengan dos acá al medio, dos acá al medio. Azul, dos al medio acá. Déjalo ahí a un lado. Hey, dos más aquí. Hey, dos más aquí. Son demasiados. ¿Ya está? Christian, ponte a este lado. Igual, al frente, uno más. 3, 6, 3, 6. Hola, empieza a trotar, hijo [refiriéndose a un jugador que llegó tarde]. Coge un balón, coge un balón. Christian, balón. Balón, Marco. Balón, Raúl. Ponte detrás suyo, Marco. Tú ponte detrás de

³ Los nombres de los jugadores han sido alterados para mantener su anonimato.

Christian. Con tu balón, con tu balón. Ustedes dos van al frente. Muchachos, a los platillos amarillos. Con un balón, va. Coge un balón.”

Por su parte, otro factor relevante en este hecho sería, posiblemente, la irregularidad en la asistencia de los jugadores (manifestada en las entrevistas tanto por el entrenador del club 2 como del club 3), y que los obligaría a recurrir a más comportamientos instruccionales organizativos para poder adaptarse a las circunstancias del entrenamiento.

Esta predominancia fue aún más notoria en el club 2, en el que gran parte de la intervención verbal del entrenador consistió en organizar y explicar las actividades y en manejar cuestiones disciplinares, lo que se corresponde con el hecho de ser un solo entrenador para el grupo de jugadores más numeroso. Cuando el grupo se dividía en diferentes actividades o estaciones, el entrenador debía distribuir su atención en todas estas, en las que intervenía principalmente a nivel organizativo; asegurándose, por ejemplo, de que los jugadores estén por lo menos haciendo lo indicado. De esta manera, quedaban pocas posibilidades para profundizar en aspectos táctico-técnicos, introducir mayor complejidad en sus intervenciones, dar *feedback* específico a los jugadores individualmente sobre su performance o incidir en detalles.

En los clubes 2 y 3, el comportamiento instruccional de organización también fue prevalente durante las propias actividades, tanto las de “tipo juego” como las de “tipo drill”. Para lograr que el entrenamiento sea fluido, por ejemplo, los entrenadores debían estar muy pendientes de asuntos como de quién es el turno de realizar una determinada acción, contar el número de toques o pases realizados, controlar el tiempo y/o anunciar los cambios de turno. Aparte de esto, debían atender individualmente a jugadores sobre temas variados no relacionados con la actividad en curso (por ejemplo, a los jugadores que llegaban tarde al entrenamiento, algo que era más frecuente que en el club 1, o, en el caso del participante 2, a los jugadores que permanecían forzosamente inactivos por no caber todos al mismo tiempo). Solo cuando conseguían cierta continuidad en las acciones podían enfocarse en dar instrucción más específica de la actividad. Por otra parte, durante las actividades de fuerza, acondicionamiento o recuperación (realizadas generalmente hacia el final de las sesiones), por limitaciones en el tiempo disponible, los entrenadores debían comunicar

cuestiones organizacionales diversas (sobre sesiones futuras, generalmente). Sus posibilidades de dar instrucción técnica específica durante estas actividades o de dar alguna retroalimentación más extendida sobre lo ya realizado hasta el momento permanecían reducidas frente a esta necesidad. Las actividades, en este sentido, perdían relación con su objetivo principal, ya que los jugadores se concentraban más en escucharlos que en adherirse a los ejercicios propuestos.

En el club 1, en cambio, el entrenador principal se permite atender a detalles organizacionales de la práctica, solo o con su asistente, mientras los jugadores realizan actividades de calentamiento o acondicionamiento con el preparador físico. Esto supone que, cuando los jugadores pasan a estar a su cargo, se reduzca la presencia de comportamientos instruccionales de organización, que la explicación de la actividad tome menos tiempo y que su inicio sea más rápido. Por ejemplo, en el siguiente extracto se observa cómo el entrenador rápidamente dispone el espacio para la realización de un juego condicionado, para pasar casi de inmediato al inicio de la actividad y, con ello, a la instrucción táctico-técnica más específica:

P1: “Seis minutos, ya, okey. Escúchenme, acá va a haber un bloque, dos bloques, tres bloques, cuatro bloques, ¿ven ahí? ¿Sí? Se van a poner tres acá con chaleco, tres sin chaleco, tres con chaleco y tres sin chaleco. Dale, va. Va a haber uno que va a estar sin chaleco, ¿ya? (...) Okey, listo, ¿comenzamos? Perfecto, escúchenme este grupo de acá, ubiquen toda la amplitud del campo, toda la amplitud. Ustedes tienen que evitar que la pelota pase, ¿okey? ¿Listo? Ustedes reciben la pelota y conducen para meter el gol allá, ¿okey? Va, juega, dale, juega.”

Asimismo, mientras la actividad que él dirige se realiza, son pocos los aspectos organizacionales en los que debe enfocarse (“cambiamos”, “juega, azul”, ocasionalmente cuenta el número de pases realizados o de goles marcados o, cuando terminan alguna actividad, “muchachos, vayan a tomar agua”), por lo que puede dedicarse casi exclusivamente a dar instrucción táctico-técnica específica, alentar, elogiar o regañar a sus jugadores e, incluso, con mayor frecuencia que los otros entrenadores, cuestionarlos.

Se observa, por ende, que existen diferencias en la recurrencia de comportamientos instruccionales de organización entre los clubes, las que se encuentran evidentemente ligadas a las condiciones materiales de estos. La

posibilidad de contar con un cuerpo técnico más amplio y diferenciado supone, en cierta medida, pasar de una preponderancia de comportamientos instruccionales meramente organizativos (probablemente necesaria para el transcurrir del entrenamiento), a una intervención de mayor contenido táctico-técnico específico.

4.2.2. Instrucción táctico-técnica

La instrucción táctico-técnica, que se refiere a la información provista por el entrenador a uno o varios jugadores para explicar cómo ejecutar una habilidad, juego, tarea o estrategia (ya sea antes, durante o después de su ejecución), estuvo presente en los tres clubes. No obstante, se observaron diferencias no solo en la recurrencia y los momentos del entrenamiento en que ocurría este comportamiento instruccional, sino también en sus características.

Durante las actividades del entrenamiento, el comportamiento de instrucción táctico-técnica en el club 1 estuvo caracterizado por una gran concentración de intervenciones de instrucción directa. Difícilmente se observó alguna actividad a cargo del entrenador que no estuviera acompañada por su voz, refiriéndose a cómo ejecutar la habilidad, juego, tarea o estrategia en cuestión, a lo largo de toda su duración. Correspondientemente, fueron prácticamente inexistentes los silencios durante las actividades. Asimismo, sus intervenciones táctico-técnicas estuvieron conjugadas con otros comportamientos instruccionales, de organización, de elogio, aliento o regaño y de cuestionamiento, y que son analizados cada uno en su sección respectiva.

A medida que las actividades eran ejecutadas, el entrenador proveyó información altamente específica sobre el desempeño de los jugadores. Contenidas en bloques cortos de información, sus intervenciones consistieron en una elevada instrucción y retroalimentación táctico-técnica (no tan enfocada en que los jugadores realicen la técnica correcta sino más bien en su componente situacional), así como en una permanente exigencia de velocidad y/o intensidad en la ejecución de las actividades (persuasión con la que seguramente pretende aproximarlas al contexto de la competición y que también realizó mediante comportamientos de aliento o regaño). Hace, en este sentido, múltiples

referencias a conceptos específicos del juego, volviendo explícitas las ideas con las que quiere que el equipo juegue. El entrenador les repite a los jugadores “acuérdense de los conceptos”, los que explica (principalmente antes y después de las actividades) y exclama (durante las actividades): “presión tras pérdida”, “cobertura”, “transición defensiva”, “atraer para liberar”, entre otros ejemplos.

El comportamiento de instrucción táctico-técnica del participante 1 está enfocado tanto en aspectos ofensivos (por ejemplo, crear “líneas de pase”) como en aspectos defensivos del juego (su contraparte defensiva, según su propia lógica, sería hacer “presión tras pérdida”). Con ello, presta atención a los diferentes momentos del juego y a los problemas que cada uno representa. Además, el entrenador, en sus intervenciones (de instrucción táctico-técnica u otras) se refiere a los jugadores individualmente (por sus nombres, apodos o apellidos, dependiendo de cada uno), grupalmente (por ejemplo, por los equipos que se forman y a los que se refiere por el color de sus chalecos) y a todo el colectivo de estos. Con ello, reafirma la importancia de estar pendiente de las diferentes escalas del equipo, desde la más micro hasta la más macro, y de los diferentes niveles de complejidad del juego que estas suponen. El entrenador se preocupa por las interacciones entre las diferentes escalas y sectores del equipo, aunque también reconociendo lo individual en este proceso.

En cierta medida, este estilo o patrón, que mantuvo generalmente a lo largo de todas las actividades y sesiones, recuerda a la que Coyle (2009) señala como una de las características o virtudes de entrenadores expertos. Ella se refiere a la necesidad de proveer mucha información a los aprendices (en este caso los jugadores) en una serie de “ráfagas cortas, vívidas y de alta definición”, breves imperativos, o trozos o pedazos de información (*chunks of information*). Estas instrucciones, según el autor, no suelen ser dictatoriales en tono sino provistas de una manera que suena clínica y urgente, como si fueran emitidas por un GPS particularmente convincente. A través de estas directivas concisas y altamente específicas, realizadas en los momentos cruciales para localizar errores y sus soluciones, el entrenador establece una especie de “conversación” con la actuación de los jugadores, interpretándola, guiándola y vinculando dónde se encuentran en este momento con las acciones que los llevarán a desarrollarse y adquirir habilidades. Según las observaciones de Coyle (2009), no se trata de

una repetición paciente de indicaciones sino de una serie de variaciones sutiles, cada una creando una nueva combinación de errores y soluciones (para adquirir habilidad), y de un permanente aumento de exigencia.

Por otra parte, el participante 1 indicó que prefiere pasar de un estilo de “mando directo” a uno de “resolución de problemas” o “descubrimiento guiado” (como señala en sus propios términos) a medida que progresa el entrenamiento, refiriéndose al hecho de brindar mayor libertad y/o espacio para la problematización de los propios jugadores en las actividades del final de las sesiones, generalmente más cercanas al juego formal. Esta libertad se manifestaría en una mayor cantidad de silencios prolongados y, correspondientemente, una menor frecuencia de comportamientos verbales de instrucción, y significaría poner en práctica progresivamente un enfoque de “manos libres” (Hodges & Franks, 2004). Sin embargo, no se observaron diferencias sustanciales en su intervención durante las actividades a medida que se desarrollaba el entrenamiento. Es posible que haya disminuido muy ligeramente la frecuencia de comportamientos instruccionales táctico-técnicos, aunque de manera prácticamente imperceptible. Los silencios prolongados continuaron siendo muy escasos y el entrenador se mantuvo siempre “encima” de los jugadores, proveyendo información táctico-técnica durante toda la actividad. Ello se condice con lo hallado por Ford et al. (2010), en que el comportamiento instruccional de un grupo de entrenadores involucró altos niveles de instrucción, *feedback* y organización, indistintamente de la actividad que se llevara a cabo.

También, en ocasiones, dependiendo de la actividad y seguramente del rendimiento que en ella observa, el entrenador aplicó ciertos matices en su intervención, como reducir ligeramente la instrucción táctico-técnica y aumentar los elogios, alientos y/o regaños a sus jugadores para persuadirlos o animarlos. Por lo general, sin embargo, se mantuvo dentro de determinados parámetros, de acuerdo con el patrón anteriormente descrito. En este, y nuevamente de acuerdo con Ford et al. (2010), la concentración de comportamientos de instrucción táctico-técnica es mayor que la de otros comportamientos. En los siguientes fragmentos de diferentes actividades y sesiones se observa dicho patrón:

P1: "Son dos conceptos, muchachos. Presión tras pérdida y atraer para liberar. Hay mucha marca, Mario. Hay mucha marca, Mario. Perfilate, juega en varios lados, Mario. No solamente mires a un lado. ¡Atrae para liberar! ¡Atrae para liberar! Atraiga para liberar líneas de pase. ¡Excelente! ¡Excelente! Hey, ritmo, ritmo, ritmo, atrae, atrae. Téngala hasta que venga la marca, Félix. Hasta que venga la marca, es como el caramelito para el bebé. ¡Eso es! ¡Excelente! ¡Eso es! Diego, no me salgas de la línea, por favor. Vamos, hasta la liga nada más. Atraiga, atraiga, atraiga, ritmo, presión tras pérdida, presión tras pérdida. Excelente, Piero. Hay que ganar el duelo, muchachos. Hey, levántame la vista, Osorio. Tienes que tener dos visiones. Toda la periferia tienes que mirar. Levántame la vista, Mario. No se salgan del cuadrado. Hey, presión tras pérdida. ¡Está apagado este equipo, ah! Este equipo está apagado. Línea de pase, línea de pase, vamos, vamos, atrae para liberar, ¡ya está!"

P1: "Hey, no tenemos que jugar solo con ganas, tenemos que jugar con coordinación. Juega allá, Daniel, hay que coordinar los ataques. Kike, desciende. Mariano, Mariano, llévalo. Mariano, llévalo, llévalo, llévalo. Buena, buena. Ah, juega allá, Alejo. Hey, presionamos, presionamos. Bloque corto, bloque corto. Presionamos, presionamos. Eso es. Un dos-contra-uno, mira. Buena. Rompe, Mariano. ¿Y el balón cubierto, Edu? ¿Y el balón cubierto? Acuérdense del balón cubierto. Martínez, amplio, amplio. Uno, dos, línea de pase, tres, ya está, ya está. Saliste, métete por el medio si quieres. Rompe, Mariano."

P1: "La comunicación es táctica, Jaime. Jaime, tienes que moverte en ese espacio cuadrado, Jaime. Ya está, gáname esa. Amplio. Excelente, Mariano. Amplios, amplios. Hay que presionar, hay que presionar, Pedro. Marca azul, marca azul. Buena. Un toque nomás, Mariano. Hey, presión tras pérdida. Diego, tápame la línea de pase. Daniel, adentro de la liga. Daniel, atrae para liberar. Buena. Atrae para liberar. ¡Dale, caramba, vamos! Hey, presión tras pérdida, cerca."

P1: "¡Juegue, dale! Edu, por favor, perfilate. No solamente lo mires a Martínez. Tienes que mirar todo. Hay que mirar todo. Los que juegan al medio tienen que mirar todo, José, tienen que mirar todo. Hay mucha marca ahí. Atraer para liberar. Agresivos. Dale, eso es, perfecto. Tienen que mirar a todos. Amplio, amplio. Mucha marca, Kike. Juanca, le damos la vuelta. Hey, hijo, hay mucha marca ahí. Mira acá. Dense cuenta de eso. Hey, agresivo, agresivo, eso es. Línea de pase, José. Edu, línea de pase. Hey, agresivo, hijo, ¡despierta! ¡Juega! Línea de pase. Atraer para liberar. Línea de pase. ¡Excelente!"

P1: "Búscales la espalda a él para hacer un dos-contra-uno. ¡Juega! Jaime, qué te dijimos ayer, Jaime. El control orientado tiene que ir lejos de la marca, Jaime. Juega, Daniel. Juega, Daniel. Tu control orientado, Jaime. Párate lejos del rival, Jaime. ¡Tres! Sigán abiertos, José. Ya está, ya está. Juanca, ¡Juanca, pasa! ¡Juega, Álvaro, juega! Presionamos alto, presionamos alto. Hey, sal, José, sal. Cierra, Juanca. Cierra, caramba. ¿Por qué está libre? Hey, Martínez, Martínez, él está libre."

El participante 1 utiliza la estrategia instruccional de recurrir a palabras clave durante las actividades, las que repite permanentemente. Estas son conceptos que incluyen apenas una o dos palabras con la finalidad de enfocar la atención sobre aspectos críticos de la tarea (Landin, 1994). Estudios realizados en el ámbito de la pedagogía del deporte, así como en el del aprendizaje motor, evidencian el uso de esta estrategia de instrucción como un factor de eficacia (Rink, 1994; Rosado & Mesquita, 2009). En actividades que involucran el uso de habilidades de naturaleza abierta, como son los juegos reducidos y condicionados, el entrenador indica repetidamente un número limitado de palabras clave: “balón cubierto”, refiriéndose al principio de contención, “línea de pase”, al de cobertura ofensiva, u otras incluso más específicas, como “atraer para liberar”, “bloque uno”, “zona neutra”, entre pocas otras. En este tipo de actividades, el recurso instruccional de palabras clave es capaz de llevar a los jugadores a la identificación de estímulos relevantes, de forma que les permita el desencadenamiento de la respuesta motora pretendida (Abernethy & Russel, 1987; Landin, 1994). En cierto modo, el entrenador, en conjunto con los jugadores, ha desarrollado un sistema informacional propio o lenguaje común que le permite optimizar la instrucción y el *feedback* pedagógico.

Además, el entrenador fuerza breves pausas en las actividades para comunicar algunos aspectos más elaboradamente, así como también aprovecha las pausas que el propio juego le ofrece. Por ejemplo, luego de que termine una acción ofensiva en una actividad de jugadas a balón parado o táctica fija (práctica de habilidades aplicadas), provee instrucción técnica altamente específica y relevante. Para optimizar el golpeo de cabeza tras un tiro libre ejecutado desde el corredor lateral, el entrenador apuntó:

P1: “Para ahí, para ahí. Escúchame, Félix. De acá, si le vas a dar al arco tiene que ser con potencia y si no, la vuelves a poner allá para que *ellos* le den con potencia, ¿me dejo entender?”

Sobre el aspecto defensivo y durante otra de las pausas de esta actividad, señaló:

P1: “Cuando es un tiro libre así, es importante que un hombre vaya a la pelota, se olvide las marcas, ¿okey? Ese hombre va a ser el que va a estar acá, acá a esta altura del

primer palo. Acá va a ser que va a rechazar. Si es una pelota corta, este va a rechazar. Mírame, mírame. Va a rechazar acá.”

También, en las pausas de las actividades de juego condicionado, provee instrucciones como estas:

P1: “Si hay espacio marcado, tienen que circular, y si hay espacio libre, tienen que profundizar. Y uno de ustedes tres tiene que venir a quebrar, a marcar, y el otro tiene que hacer cobertura.”

P1: “Para, para un ratito, para. José, escúchame. Está perfecto. Ahora, cuando recuperen, vean si van para adelante. Si es el momento para ir adelante o, si no, comienzan de nuevo.”

P1: “¡Para ahí, para ahí! Escúchenme, lo están haciendo mucho mejor, pero ahora necesitamos que no solamente se paren así. José, dame la pelota. No solamente se paren así porque ahí solo van a descargar para ese lado. Párense así, perfilados para ir hacia la profundidad y no solamente para la posesión. No tenemos que tener solo la posesión. Tenemos que tener la posesión para tener la profundidad y la mayor cantidad de ataques de gol.”

P1: “Ojo, Daniel. Ojo, Kike. Ojo, Pedro. Acá en el medio traten de ser atrevidos en meter el pase entre líneas. El pase entre líneas para que llegue el balón hasta Mariano, o de repente se meta Osorio y haga una diagonal Martínez.”

P1: “Kike, tienes que mirar los dos lados. No te pueden ganar la espalda. Cierra al medio, cierra al medio. Escúchame, Kike, si el balón está al medio, tú cierra al medio. Regálale la banda.”

P1: “Acuérdense que no termina la jugada en el pase sino en el acompañamiento. Primero es mirar la pelota, controlarla. Segundo es pasarla o llevar al que está acá. Y tercero es acompañar. Van a ser muy importantes esos tres pasos.”

En ocasiones, el entrenador provee cierta autonomía al jugador para que tome, dentro de determinados parámetros, sus propias decisiones durante los juegos condicionados. Por ejemplo, señaló: “Hey, Martínez, fíjate si puedes producir ataque rápido; no esperemos 30 minutos de un partido para recién meter un gol”. Este tipo de intervenciones brinda alguna oportunidad al jugador para interpretar por sí mismo cuándo debe realizar determinada acción (una mayor libertad en la elección de la respuesta motora), aunque siempre guiado por una idea e intención manifiesta del entrenador sobre cómo y cuándo hacerlo.

Es necesario mencionar que, a pesar de no haber sido registrado su comportamiento instruccional para este trabajo, el preparador físico del club 1 mantiene un estilo muy similar al del entrenador principal. Es decir, provee permanentemente instrucción técnica específica a los jugadores, persuadiéndolos, además, mediante intervenciones de elogio, aliento y, en menor medida, regaño. Del mismo modo que el entrenador, estos comportamientos instruccionales están contenidos en pequeños bloques de información repetidos uno tras otro, con los que, en su caso particular, corrige los movimientos de los jugadores y los alienta para realizar los ejercicios de la mejor manera posible. Incluso, cuando el preparador físico estuvo a cargo de actividades con balón, como “rondos” por ejemplo, se enfoca también en aspectos táctico-técnicos, haciendo énfasis en las ideas de entrenador de crear “líneas de pase”, tener “movilidad”, hacer “presión tras pérdida”, entre otras, y no solo en aspectos biomecánicos como en las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico. Así, cuando el entrenador principal prepara u organiza otras actividades, los jugadores continúan teniendo instrucción específica de la actividad que están realizando, lo que se diferencia de lo que sucede en los clubes 2 y 3. Por su parte, antes o después de las actividades, el preparador físico también se permite profundizar sobre el contenido u objetivos de su intervención a través de explicaciones más elaboradas. Finalmente, el fisioterapeuta, que asiste al preparador físico en las actividades de calentamiento y prevención de lesiones (al inicio de las sesiones) y en las de recuperación (al final), también está atento a que los jugadores realicen los movimientos adecuados y cumplan con el número de repeticiones exigido, trasladándose por todo el espacio y dando instrucción técnica, *feedback* correctivo y aliento individualmente. Se observa, en este sentido, un grado importante de coherencia o sincronía entre las intervenciones de los entrenadores.

Se sabe que, además de las actividades que se decidan utilizar, es imprescindible la intervención de los entrenadores mientras estas se realizan para conseguir los objetivos pretendidos con el entrenamiento. No basta con que las actividades sean de una determinada manera, sino que es necesario que los entrenadores tengan una intervención que maximice sus posibilidades (Freitas, 2005). Por esto, es necesario recalcar su importancia como líderes, siendo ellos

quienes interpreten, corrijan y expliquen ante posibles errores, y reconozcan las virtudes mostradas por los jugadores y el equipo. Los deportistas requieren persuasión y *feedback* técnico específico de entrenadores acreditados para poder trascender sus propios límites percibidos y alcanzar resultados del más alto nivel (Rosado & Mesquita, 2009).

Por otra parte, en cuanto a lo que sucede antes y después de la ejecución de las actividades, el entrenador del club 1 también mantuvo un patrón en su intervención, que se diferencia del observado en los otros dos clubes. En dichos tiempos de organización, distribuidos en diferentes momentos del entrenamiento, el entrenador provee mucha información táctico-técnica a los jugadores, individual y colectivamente. Lo hace, además, más elaboradamente y a profundidad que durante las propias actividades, y en conjunto con otros comportamientos, también más extendidos. Como se ha revisado anteriormente, esto se corresponde con un menor uso de comportamientos instruccionales de organización y, por lo mismo, con un uso más eficiente del tiempo. Asimismo, el entrenador realiza múltiples referencias a las posibilidades de los jugadores de convertirse en futbolistas profesionales en el futuro (por lo menos una vez por sesión), utiliza varias metáforas para explicar conceptos, relaciona estos conceptos con historias (tanto personales como no), hace breves discursos motivacionales y utiliza el humor. De esta manera, dado el comportamiento instruccional utilizado, la naturaleza del tiempo de organización varía, favoreciendo la comunicación de contenido táctico-técnico específico. El entrenador del club 1 es, en este sentido, el que más provee instrucción táctico-técnica específica durante los tiempos de organización, mientras que los otros entrenadores más bien deben enfocarse en detalles organizacionales durante estos periodos (con excepción quizás del entrenador del club 2 en la sesión dedicada al juego completo).

De esta manera, el entrenador del club 1 logra explicar diversos conceptos e ideas, como el de la “presión tras pérdida” por ejemplo, y que luego repite permanentemente a través de palabras clave y en bloques de información durante las actividades. Asimismo, en su comunicación de aspectos táctico-técnicos en momentos de organización, el entrenador brinda mayores posibilidades para que los jugadores interpreten y decidan por sí mismos sobre

ciertos aspectos del entrenamiento. Se piensa que, quizás, el espacio para la problematización de los propios jugadores que no ofrece durante las actividades lo estaría brindando en estas intervenciones, utilizando, por ejemplo, el cuestionamiento, pero también solicitando directamente la participación de los jugadores y una mayor agencia y autonomía de su parte.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de la instrucción táctico-técnica del entrenador en momentos de organización, ya sea antes de las actividades, entre dos actividades distintas o después de estas al finalizar la sesión, así como algunos ejemplos de instrucción táctico-técnica realizada individualmente en momentos diversos. Dichos ejemplos buscan ilustrar las características descritas de este comportamiento en el club 1. Primero, antes de las actividades, el entrenador, según lo postulado por Siedentop (1991), presenta los objetivos de la sesión y se refiere a los contenidos fundamentales que se desarrollarán, así como a su utilidad. De acuerdo con lo que propone el autor, el entrenador lo hace de manera breve y enfocada en los aspectos esenciales, adoptando formas de comunicación que garanticen mantener la atención de los jugadores y la comprensión de lo transmitido. Se sabe que formular objetivos es, además, una estrategia de instrucción fundamental para provocar en los jugadores la motivación necesaria para el aprendizaje (Singer, 1978), y que no solo sugiere que los entrenadores creen en la capacidad de todos estos de aprender, sino también que miden sus progresos a través de los objetivos fijados (Griffey & Housner, 2007). Definir objetivos y presentar los contenidos fundamentales a desarrollar (en el caso de esta investigación, contenidos táctico-técnicos) se consideran ambos aspectos convergentes y decisivos para optimizar los procesos de instrucción (Rosado & Mesquita, 2009). Asimismo, y como señala Siedentop (1991) el entrenador establece una relación con las sesiones anteriores, contextualizando la sesión actual y permitiendo que se perciban las razones de los esfuerzos emprendidos. De acuerdo con el autor, relaciona la nueva información con las experiencias de entrenamiento anteriores y pretende mantener interesados a los jugadores. Algunas de estas características se observan en los siguientes fragmentos de intervenciones realizadas al inicio de las sesiones, antes de las actividades:

P1: “Escúchenme, el día de antes de ayer, que fue martes, yo les dije algo que tenemos que corregir: la presión tras pérdida. Hoy día los voy a joder bastante con la presión tras pérdida. Muchachos, hoy día los voy a joder bastante con la presión tras pérdida porque, como bien me dijeron por ahí hoy día, defender no quiere decir tirarnos atrás. Defender bien es... ¿vieron el video que les pase? (...) Ese equipo hizo la presión tras pérdida en campo rival. Y defender bien es balón cubierto, es presionar arriba, es evitar que el rival la tire. Eso es defender bien. Defender bien no es tirarse atrás. Esa es otra opción. Pero acá es presionar arriba tras la pérdida del balón, si es que hay pérdida. Mejor si no hay. Entonces, hoy día los voy a joder bastante con eso.”

P1: “Vamos a hacer “rondos”: atraer para liberar líneas de pase, ¿okey? Pero el negocio va a estar, Cáceres, en que la presión tras pérdida sea inmediata y sea a velocidad. Eso fue lo que nos faltó. Todos tenemos que estar ante la presión tras pérdida, porque eso significa ahogar al rival.”

En segundo lugar, además de ser el club en el que menos tiempo se pierde entre actividades, es, al mismo tiempo, en el que más se lo aprovecha para comunicar aspectos táctico-técnicos. Aparte de forzar pausas durante las actividades para comunicar más elaboradamente este tipo de información, el entrenador también aprovecha las que se dan entre dos actividades distintas, dando retroalimentación específica de la actividad anterior y/o instrucción para la siguiente, y solicitando, frecuentemente, una mayor autonomía de parte de los jugadores. Los siguientes son fragmentos de la intervención del entrenador entre dos actividades en distintas sesiones:

P1: “Entonces, yo no les voy a pedir, cuando el balón lo tenga el rival, esperar o agrandar. Lo que yo les voy a pedir, si hacemos presión alta cuando el balón está en trayectoria, es salir, ¿okey? Entonces ustedes tienen que tener el chip no solamente de un entrenador: ‘ah, ya, con este profe trabajamos esto, perfecto; con este otro profe trabajamos esto, perfecto’. Y tener la capacidad profesional de adaptarse a diferentes.”

P1: “Si nosotros nos demoramos haciendo esto y hacemos que la pelota circule lento, ellos van a hacer esto, van a bascular y van a llegar. Si nosotros somos inteligentes y hacemos que la pelota corra más rápido que el hombre, vamos a moverlos así, ¿me dejo entender? Vamos a moverlos así y cuando ellos no lleguen, porque a cada rato no van a picar, va a haber un momento en que se van a cansar. Ahí vamos adelante. Vamos con todo adelante al gol. Pero primero tenemos que mover, mover y mover, ¿okey? Vamos a hacer ese funcionamiento por bandas, después hacemos el engaño y vamos por el medio.”

P1: "Si un equipo rival propone tirarse atrás, estar las líneas juntas atrás, entonces ustedes mismos verán: 'oigan, vamos por banda', y vayan por banda, y formen los triángulos por banda para llegar acá y ganar los pases gol, o meterse hasta el área y sacar dos pases atrás, o meter los goles de ahí, ¿okey? Yo les voy a leer el partido, pero ustedes también tienen que ayudarme a leer dentro de la cancha el partido, ¿estamos de acuerdo? Cuando hagamos los dos tipos de ataque o uno de los dos tipos de ataque, la defensa tiene que quedar o tres más uno, o cuatro más uno, o dos más uno, pero tiene que haber siempre dos líneas."

P1: "No quiero que me la tiren, quiero que me la jueguen. Pasen de la línea de defensa con línea de volante y después con línea de delantero. (...) Ahora, de repente en algún momento del juego podemos decir, muchachos, vamos al bloque uno. Bloque uno es en nuestra mitad de cancha. Esperamos atrás de la línea de la pelota. Ojo, Mariano, acá hacemos bloque y cuando recuperamos la pelota, del medio salimos rápido a los costados. O recuperamos en un costado y salimos rápido al otro costado, ¿okey? Como opción inicial, eso se llama jugar al contraataque. Ya no jugaríamos a la posesión de balón ni a la circulación ni a formar triángulos ni nada. Jugaríamos rápido a buscar las espaldas. ¿Por qué? Porque el partido nos lo va a decir. O sea, si algo yo rescato mucho del año pasado, que tuvimos cosas buenas, fueron las variantes. Fuimos un equipo impredecible."

Por otra parte, al finalizar las actividades, el entrenador realiza una recapitulación de los contenidos desarrollados, así como, la mayoría de las veces, una reflexión sobre el comportamiento social del grupo. Sobre esto último, Rosado y Mesquita (2009) señalan que el cierre también puede ser aprovechado para realizar una extensión de los contenidos de la sesión, promoviendo aprendizajes susceptibles de extenderse a la realidad social y al desarrollo personal del futbolista. Principalmente, considerando las facilidades que el club 1 ofrece en el uso del campo, es decir, sin prisa, resulta un momento útil para recordar la información más pertinente, reformular aspectos esenciales, proveer *feedback* colectivo y motivar a los jugadores para la próxima sesión (Siedentop, 1991). La prisa, en cambio, convierte el final de sesión en un momento inestable para repasar los aspectos de mayor importancia en los otros dos clubes (Arends, 1995). En el club 1, se registraron intervenciones como las siguientes:

P1: "Hay detalles, perfiles, cuándo entrar los laterales. A veces mucho se demoraban en entrar en el espacio de zona neutra y si eso lo tienen más pulidito, entonces van a estar más coordinados."

P1: “Muchachos, vamos a estar más concentrados en lo que tenemos que hacer porque nosotros tácticamente tenemos que tener mucho derroche de concepto. Y uno de los conceptos básicos es la presión tras pérdida. Si nosotros metemos en serio la presión tras pérdida en los partidos, las pocas veces que perdamos la pelota vamos a darle miedo a los rivales.”

En charlas individuales, indistintamente del momento del entrenamiento en que ocurren, el entrenador también comunica mucha información táctico-técnica. En estas, se permite explayarse sobre las habilidades particulares de cada uno de los jugadores con quien las realiza, de forma que se garantice la necesaria individualización de las correcciones del entrenador (Rosado, 1988). Incluso, a veces, intercambia ideas con los jugadores sobre cuestiones relativas a su desempeño. También los alienta y cuestiona individualmente. Al inicio de una sesión, por ejemplo, conversó con un jugador sobre su rendimiento en una de las sesiones anteriores, señalándole cómo espera que juegue en determinadas zonas del campo:

P1: “Escúchame, cuando tú estabas por acá tenías mucho tiempo la pelota y a veces te la robaban y se mandaban a contraataque. Escúchame, en mitad de cancha, mira lo que te voy a decir ah —esto te agradecería que te acuerdes para toda tu vida—, mitad de cancha, quince para allá y quince para allá, quince pasos para allá y quince pasos para allá, trata de jugar a uno o dos toques con tus compañeros. Para allá si quieres tócala veinte veces, no hay problema. Pero quince para allá y quince para allá, uno o dos toques, mueve la pelota, mueve, mueve, que acá es donde nos cansamos más los que marcamos. (...) Te estás confiando de tu potencia y a veces quieres llevarte al primero y te está haciendo la cobertura el segundo. No te va a robar el primero, te va a robar el segundo la pelota. Entonces, si el día de mañana el entrenador de un equipo rival te mira y comienza a mirarte diez minutos y dice: ‘oye sabes qué, a ese chico, márkuenlo en dos; apúralo uno y el siguiente le roba’, y nos generan contraataque, estamos fritos todos. Entonces, yo te voy a agradecer que te acuerdes, quince para allá y quince para allá, tócala, tócala, no te quedes con la pelota. Cuando superes esta zona de acá, allá si quieres llévate al arquero. Allá es libre, allá es libre, acá es tocar, tocar, tocar, porque acá hay mucha gente. Acá siempre hay mucha gente.”

Asimismo, con otro de los jugadores realizó una intervención semejante, en la que además de explicar cómo ejecutar determinada acción, también alentó al jugador para que continúe desarrollándose:

P1: “Tú no tienes que conformarte con tu buen pie, ¿okey? También tienes que saber qué hacer cuando no tienes la pelota y si tú permites que el rival tire, entonces no estás

dando todo de ti. Tienes que estar ahí para que el rival no la tire y nosotros robar adelante, ¿me dejo entender? Si no tienes la pelota, no la pidas al pie nada más (...) También queremos ver qué haces sin el balón en el pie. Tiene el balón el lateral derecho y tú ves que el espacio ahí está vacío para hacer ruptura, rompe. O sea, primero forma el triángulo, y si ves que el triángulo genera adelante un espacio vacío, ¡rompe! Porque no estás fijando al *back* central, entonces rompe para que te tiren el pase y haces daño allá o puedes hacer gol.”

Por su parte, entre dos actividades distintas y utilizando una metáfora, se refirió a un jugador de la siguiente manera:

P1: “Escúchame, lo que yo noto desde afuera tuyo es que tú quieres dar un pase que sea de acá, de esta posición. No estás mirando para allá. Desde esta posición quieres dar un pase que sea un pase de gol. Entonces, acá tú tienes que ser humilde contigo mismo y tener un pase seguro, un pase seguro. Después el juego te encontrará a ti, te encontrará un pase para gol. Pero no quieras apurar el gol, no quieras forzar la jugada del gol. El amor no se busca, el amor se encuentra.”

También, en el cierre de una sesión e indicando movimientos diversos con las manos, se dirigió a otro jugador sobre aspectos táctico-técnicos:

P1: “Algunas veces es agrandar con la intención y algunas veces es anticipar. Lo que nosotros vamos a querer en [divisiones] menores es balón cubierto, de parte tuya, de parte del volante, de parte del punta. Balón cubierto antes que haga esto el rival, para no hacer esto.”

Finalmente, en el cierre de otra de las sesiones, a partir de que uno de los jugadores se aproximó individualmente a preguntarle cómo mejorar, ofreció su interpretación de ciertos aspectos de su juego. Más allá del contenido táctico-técnico de la respuesta, destaca que los jugadores busquen este tipo de *feedback* por cuenta propia y que la estructura de las sesiones permita que se den estos intercambios. Frente a la interrogante del jugador (“profe, quería hablar con usted sobre en qué puedo mejorar”), el entrenador respondió:

P1: “En los controles y en los pases estás desatento. El pase... ¿ves la línea blanca en la mitad de la cancha? Tú estás acá así en el primer juego reducido. O sea, estás mirando, no estás participando. No estás participando. Pero en cualquier momento el pase puede venir acá. Después estás así, entonces, yo me imagino que en el juego la jugada está por allá y tú estás así como que no participaras del juego. O sea, tú participa. Si tú estás adentro de la cancha, participa del juego. Más lejos, más cerca, pero igual participas. Tienes que estar más atento.”

En general, antes, durante y después de las actividades se observó que, de acuerdo con lo que se ha señalado que realizan los entrenadores efectivos (Cushion & Jones, 2001; Douge & Hastie, 1993), el entrenador del club 1 provee altos niveles de instrucción táctico-técnica, corrección y *feedback*, utiliza el aliento, el elogio y el regaño y un estilo cuestionador en sus intervenciones, así como también organiza eficientemente el ambiente de entrenamiento (ver cada una de estas en su sección respectiva). Asimismo, en concordancia con lo hallado por Ford et al. (2010), es en el grupo de mayor nivel (en este caso, justamente el club 1) en el que se registra una mayor concentración general de comportamientos instruccionales que en los grupos de menor nivel (los clubes 2 y 3). Esto resulta, por lo tanto, en una mayor concentración de comportamientos de instrucción táctico-técnica. En cambio, en los clubes 2 y 3, en los que se observó un patrón en común (tanto antes, como durante y después de las actividades del entrenamiento), los entrenadores utilizan el comportamiento de instrucción táctico-técnica con menor frecuencia.

Aparte de ser menos frecuente, durante las actividades de “tipo ejercicio”, y sobre todo en los circuitos de calentamiento o acondicionamiento físico y los de práctica de la técnica, la instrucción de los entrenadores de los clubes 2 y 3 estuvo caracterizada por enfocarse en que los jugadores realicen los movimientos correctos o esperados y/o respeten el sentido o dirección del circuito. En cierta medida, sus intervenciones se asemejan a las del preparador físico del club 1, algo que, evidentemente, se relaciona con el tipo de actividad que están dirigiendo. Durante estas actividades, que ocuparon un porcentaje importante de tiempo en los clubes 2 y 3, la instrucción de los entrenadores se limita básicamente a repetir las reglas de circulación de los circuitos o estaciones e indicar el movimiento que los jugadores deben hacer. Este comportamiento estuvo conjugado con algunos intentos de persuasión por parte de los entrenadores, igualmente esporádicos y por lo general realizados a través de palabras de aliento y elogio, además de comportamientos instruccionales de organización. Estos últimos, como se ha referido, son más bien preponderantes en los clubes 2 y 3. Acorde a las actividades de “tipo ejercicio” de habilidades “cerradas”, se registraron intervenciones como las siguientes:

P2: “Doblo una pierna, estiro la otra y levanto. De costado. Yo les aviso a la mitad del tiempo para que cambien. No hagan el cuerpo hacia adelante acá, ¿me entienden? Cuerpo derecho, 90 grados. Busquen altura. (...) Cuerpo derecho, 90 grados. No abran cuando bajen. Derecho. Ahí nada más. 30 segundos. Quédense un ratito. Salto y me quedo un ratito. Es como que les quemara el piso. ¡Rápido! Ahí igual, caigo y salgo. (...) Cuando caigan no abran. Derecho. (...) Tronco derecho. No quiero que caigan y hagan esto. Derecho y 90 grados, nada más. No quiero que bajen más. Salto y ahí.”

P3: “Va. Si es muy fuerte el balón que te entregan, controla y toca el balón con la izquierda. Va, movilidad, movilidad. Ahí ya no es control, pues. Es un pase que tranquilamente puedes devolverlo a un toque, hijo. Eso es. (...) Regrese de espalda, da la vuelta al platillo, eso es. Diagonal hacia afuera. Termine donde empezó. Muy bien. Va, Jimmy, va. Mueve los brazos, mueve los brazos, tanto para avanzar como para retroceder. Muévase, eso es. Va, sale a velocidad. Diagonal hacia afuera, va. Termine, termine aquí, donde empezó. (...) Derecha-izquierda, Juan, derecha-izquierda. Eso es. Bien, Tavo. Bien, Tavo. Esa es la idea. Con ambos pies, igual ahí. Eso es, eso es. Es lateral, Franco, hey, lateral. No es *skipping*. No es *skipping* lateral, es movimiento lateral nada más. Eso es. Ya está. Perfecto.”

P2: “Dale, vamos. Primero hagan bien, dale. Preocúpense por hacerlo bien. Dale velocidad, dale. Y paras cuando te toque, paras. Hey, Dani, una para cada lado. Entro, salgo, entro, salgo, entro, salgo en velocidad. Dale, sin botar. Entren y salgan, entren y salgan. Entren y salgan por el siguiente. Entren y salgan por el siguiente. Ajá, eso y salgo en velocidad.”

P3: “Franco, avanza por derecha, vuelve por izquierda, avanza por derecha, vuelve por izquierda. Cuanto ya está por el cuarto, a un toque. Eso es. Controlo, apertura, control. Eso es. Anda al medio a recoger el balón. Eso, a recibir el balón. Eso y giro y sale el siguiente. (...) A un toque, apertura, derecha, control, se apoya con el compañero, vuelve a la posición original. No, ya no le devuelvas, ya. Control y gira para con el que viene, sí.”

P2: “Acá es toque, giro, toque, conducción. (...) Hagan el giro simple. Hey, giro simple. No quiero que den toda una vuelta. El giro simple nada más. Con un toque me oriento, nada más. No es necesario dar toda la vuelta. (...) Vamos, toquen bien, toquen bien. Eso es. Hey, parte interna, ¿por qué hacer con la parte externa? Conducción. Dale. Dani, anda a buscar la pared. No te acerques, Carlos. Toca y espera un ratito.”

En las actividades de “tipo juego”, por su parte, las intervenciones de los entrenadores en estos clubes se caracterizaron por un patrón semejante o una continuación del enfoque adoptado en las actividades de “tipo ejercicio”. En estos casos, sus intervenciones también se enfocan, la mayoría de las veces, en

indicar a los jugadores lo que tienen que hacer, siempre desde una óptica prescriptiva. Se piensa que, si la instrucción táctico-técnica ha sido definida como información provista por el entrenador relativa a *cómo* ejecutar una habilidad, juego, tarea o estrategia, y si los entrenadores se limitan casi exclusivamente a indicar *qué* se tiene que hacer (sin profundizar en cómo deben hacerlo), este tipo de intervenciones se ubicarían en el límite entre la instrucción táctico-técnica y los comportamientos instruccionales de organización.

Según este enfoque y dado, además, el corto tiempo invertido en actividades de juego reducido o condicionado, se realizaron pocas referencias explícitas a conceptos específicos del juego en comparación con el club 1. A pesar de que el entrenador del club 2 señaló que pretende darles a los jugadores una justificación para sus indicaciones (indicarles el porqué de realizar determinada acción), esto difícilmente se observa durante las actividades. Asimismo, los entrenadores tienen mayores dificultades para referirse a los jugadores individualmente a través de sus nombres. Esto último ocurrió tanto en actividades de “tipo juego” como en actividades de “tipo ejercicio”, y posiblemente esté relacionado con el hecho de contar con un número mayor de jugadores a cargo de un solo entrenador, lo que resultaría en una instrucción táctico-técnica menos provechosa para los jugadores individualmente. Solo cuando consiguieron organizar a los diversos subgrupos de jugadores, cierta continuidad o fluidez en las acciones y detenerse a observar alguna actividad en particular pudieron brindar, ahí sí, información relativa a la ejecución de las habilidades, juegos, tareas o estrategias. Cuando lo hicieron, fue a través de breves imperativos o bloques de información, como en el caso del club 1. Limitados por las condiciones en que ocurre su entrenamiento, sin embargo, este tipo de intervención estuvo subordinada a una más organizacional, orientada a preservar la fluidez de las actividades. Los siguientes fragmentos ilustran la aproximación descrita:

P2: “Tranquilo, no la lances. Gira. Que no volteee. Sale, Raúl, tú primero, ahí. Simple. Cambia. Abre. Comienza. Háblenle, háblenle que está solo para que gire. Dani, vamos, simple ahí, esquina. Hey, vivo, cómo es que debemos quedar. Uno más, uno más, llama a uno más. Juan Diego, queda. (...) Apóyate. Controla, controla, estás solo. Abre, Dani, dale. Buena. Línea blanca, línea blanca, sigue. Saca lateral. Van saliendo, van saliendo. Acuérdense de salir siempre.”

P3: “Toque el balón pues, Jairo, si tienes dos jugadores ahí. Toca el balón, apóyate con tu compañero y busca un espacio libre. Por encima de los dos quieres pasar. Vamos, Manuel. (...) Apóyate si no puedes, eso es. Gira, gira. Recupérala si la perdiste, recupérala. Apóyalo a un compañero en la defensa. Vale. Muévete pues, muévete, Gutiérrez. Eso es. Bien, bien.”

P2: “Dale. Fuera. Toquen. Dale, Claudio, toca. Vamos, dale. Simple, simple. Gonzalo estás esperando que te caigan cuatro para recién tocarla. Libre. Muévanse, no se queden parados. Dale. (...) Vamos. Toco y me muevo, busco el espacio, no se queden parados. Antes, Javier, antes. Muy fácil estamos perdiendo el balón. Dani, lo mismo, no espero que me caigan tres o cuatro y recién la quiero tocar. Ale, no la perdamos tan fácil. Juega, vamos. (...) Toco y me muevo. Muéstrense, muéstrense. Lo importante es un buen control. Si tengo un buen control ya puedo dar el toque.”

Finalmente, la actividad de juego completo, realizada en la última sesión del microciclo en el club 2, sí provocó que el entrenador diera muchas indicaciones de contenido táctico-técnico específico. Al tener apenas unas pocas tareas organizacionales con relación a los suplentes del juego, el entrenador pudo enfocarse en brindar instrucciones táctico-técnicas a sus jugadores de manera más individualizada, variando el patrón mostrado hasta ese momento. Durante el partido, el entrenador tuvo la oportunidad de profundizar en aspectos táctico-técnicos y no solo tener que organizar la sesión, lo que, considerando las limitaciones a las que el entrenador se enfrenta, revaloriza este tipo de actividad. Además de mantener conversaciones sobre el partido con otros entrenadores del club, el entrenador realizó breves charlas individuales con por lo menos tres jugadores suplentes antes de que ingresaran. En ellas, también proveyó mucha información táctico-técnica específica al jugador, suceso raro en el microciclo que contrastó con lo observado en las sesiones anteriores. Durante el partido de práctica se registraron estas intervenciones:

P2: “Anda, Carlos. Mario, llama a uno más. Diego, Diego, llega. Pégalo, Dani, pégalo, pégalo, pégalo. Ahí nomás, Luis, ahí nomás, ahí nomás. David, sales tú primero. David, David, David, no tienes a nadie. Ahí sal, sal a marcar. Estás retrocediendo y no tienes a nadie quien marcar. Ahí va a buscarla siempre para atrás, ¿ves? (...) Tranquilo, hacia adelante, hacia adelante, dale. Buena. Dásela, dásela al cuerpo, al cuerpo. Acompáñalo, acompáñalo. No, no, no, queda. Juan Diego, al palo, al primer palo. Hey, vivo que van dos. Hey, hey, vivo que van dos. Uno más. Dale, David. David, anda. Le van a hacer dos-contra-uno. Hey, hey, hay que estar atentos. Si van dos, tenemos que ir dos. Cierra, cierra, Juan Diego. Pasa, Mario, tú tienes que estar más cerca.”

P2: “Corta. Muéstrate. Hey, uno para el medio, otro para el costado. Jorge, si ves que Dani se abre, tú busca el medio. No se queden los dos en la misma línea del balón. Ahora busca. Hey, estás viendo que está con dificultad y te quedas atrás. Hay que acercarse para ser opción. Cuerpo, Jorge, cuerpo. Tenla, tenla, tenla. Buena, buena. Salgan un poquito más. Bien, Raúl, sal más, sal más. Tranquilo, tranquilo.”

Los entrenadores de los clubes 2 y 3, por otro lado, realizan menos pausas durante las actividades que el entrenador del club 1 para comunicar aspectos táctico-técnicos. Esto, posiblemente, estaría relacionado con el hecho de contar con un menor tiempo total para el entrenamiento y/o con que estas interrumpirían la fluidez de las actividades que se realizan. Se ha señalado previamente que mantenerla resulta en un desafío importante en estos dos clubes. En este sentido, el entrenador del club 3 no fuerza ninguna pausa, y en todo caso aprovecha, aunque muy rara vez, algunos momentos que la actividad le ofrece para profundizar sobre cuestiones relativas a su ejecución. Destacó una intervención en la que, durante una actividad de combinaciones ofensivas y remates a portería (práctica de habilidades aplicadas), se refiere a un jugador individualmente:

P3: “Escúchame, si tú aceleras muy pronto y él te saca el centro, vas a tener que frenar y regresar. Entonces, en una acción de juego eso no existe, ¿me entiendes? ¿Por qué? Porque hay un defensa que acá te va a anticipar el balón si estás dentro del área. Si saca el centro muy metido al área, en el punto de penal, el arquero puede achicar. (...) Lo ideal es fuera del área porque, uno, va a haber un defensa ahí o dos, y el arquero también está presente. Casi van a ser tres los que van a defender el arco. Si estamos yendo, yo voy a la altura más o menos de la persona que va a sacar el centro. Si va el centro hacia atrás no puedo volver, ¿me entiendes? Entonces, espéralo que pase primero.”

En el club 2, el entrenador sí fuerza algunas pausas durante las actividades de práctica de habilidades aplicadas y de juego condicionado para comunicar, principalmente, aspectos relativos a la ocupación de espacios. A pesar de que, nuevamente, fueron escasas las intervenciones de este tipo, destacaron las siguientes:

P2: “Pausa, balón acá. Claudio, Matías, si José sale, cierren rápido. Esa posición no la podemos perder, ¿entienden? Si José sale a marcar, ustedes cierren. Olvídense de los de afuera, porque más daño nos puede causar este que está frente al arco que ese que está un poquito más al costado. Si sale la pelota al costado, te da tiempo para salir y que José regrese.”

P2: “Para un ratito, para. Párate donde estabas. Mario la recupera. Ven acá a recibir, dame. Este es el espacio que no puede quedar libre. ¿Qué les digo cuando juegan con dos volantes centrales? Si uno está yendo, el otro tiene que quedar. No se pueden ir los dos. Mira todo el espacio que queda libre. Si uno la recibe acá, los agarran mal parados.”

Por otra parte, si bien los comportamientos instruccionales táctico-técnicos, así como los organizacionales, son componentes esenciales del proceso de entrenamiento, evidencia empírica ha resaltado los riesgos involucrados en una aproximación demasiado prescriptiva y en utilizarlos con demasiada frecuencia durante las actividades del entrenamiento (Davids et al., 2008; Williams & Hodges, 2005). En determinado momento, usualmente durante la competición, los practicantes deberán actuar por su propia cuenta, sin la orientación e instrucción directa del entrenador. Consecuentemente, reducir hasta cierto punto la cantidad de instrucción para posibilitar que resuelvan los problemas del juego más autónomamente es un desafío relevante para entrenadores (Ford et al., 2010). Respecto a esto, en los clubes 2 y 3 se observaron mayores silencios prolongados, los que indicarían una aproximación menos prescriptiva al proceso instruccional, y más aún si el propio entrenador del club 2 refiere que “trato de darles bastante libertad a los chicos”.

Sin embargo, existe una dificultad en la interpretación de los periodos de silencio, pues su uso ha sido visto tanto como una estrategia intencional como involuntaria. Se piensa que los entrenadores más experimentados o de mayor nivel utilizarían el silencio intencionalmente para poder reflexionar, conducir una serie de procesos cognitivos relacionados con la performance y permitir a los jugadores la oportunidad de aprender por ellos mismos y tomar sus propias decisiones (Smith & Cushion, 2006). Por el contrario, el uso del silencio también ha sido visto como una estrategia involuntaria que indica falta de experiencia o habilidad (Jones et al., 1995). En el caso particular de los entrenadores de los clubes 2 y 3, se cree que los periodos de silencio se debieron, en su mayoría, a cuestiones organizacionales como tener que desplazarse entre los diferentes subgrupos, montar la siguiente actividad o estar pendiente de otros asuntos, ajenos a la actividad que se está realizando.

En actividades de “tipo ejercicio”, por ejemplo, los entrenadores pasaron varios minutos sin intervenir, aunque sus silencios difícilmente cumplieron la

función de reflexionar sobre la ejecución de la actividad. Más bien, supusieron que el entrenador debía ocuparse de otras tareas. Tampoco cumplirían la función de brindar mayores oportunidades a los jugadores de tomar decisiones autónomamente, puesto que las actividades utilizadas rara vez lo requerían. Se piensa que, además, al estar los entrenadores pendientes de otras cuestiones, los jugadores se quedaban sin su supervisión y disminuía el grado de adherencia a los ejercicios propuestos. Incluso, el entrenador del club 2 les dice a los jugadores que “yo no puedo estar en todos lados”, lo que refuerza la idea de que sus silencios más bien expresan que, una vez que consigue organizar a un subgrupo, debe pasar a atender otro asunto. Por ello, se piensa que los silencios no necesariamente estarían operacionalizando un enfoque de “manos libres” o determinadas convicciones sobre la instrucción táctico-técnica, dado que su uso no parece un proceso consciente, intencional y estratégico, y sí, en cambio, el reflejo de las limitaciones a las que los entrenadores se enfrentan.

En cuanto a lo que sucede antes y después de las actividades, en los clubes 2 y 3 se registraron pocos comportamientos de instrucción táctico-técnica específica, a diferencia de lo que sucede en el club 1. En cambio, y conforme se ha referido en la sección correspondiente a los comportamientos instruccionales de organización, en estos momentos del entrenamiento fueron abundantes las intervenciones sobre los detalles organizacionales de las sesiones que no se refieren a estrategias o habilidades. Por lo general, ante la necesidad de utilizar muchos comportamientos organizacionales, los entrenadores difícilmente lograron explicar, elaborar o profundizar sobre cómo ejecutar las actividades, sino simplemente organizarlos e indicarles qué iban a realizar. Asimismo, en el caso de las actividades de “tipo ejercicio”, que requirieron casi en su totalidad habilidades “cerradas” y predeterminadas, los entrenadores realizaron explicaciones previas muy similares a las del patrón observado durante las actividades. Es decir, indicaron y repitieron las reglas de circulación de los circuitos y los movimientos esperados. También, en ocasiones, utilizaron la demostración para ello.

Nuevamente, la última sesión del microciclo en el club 2 contrastó con las anteriores, al utilizarse en ella el tiempo de organización previo al partido de práctica para proveer información táctico-técnica. Lo mismo ocurrió en el

entretiempo, en el que el entrenador se refirió a lo ocurrido en el primer tiempo incorporando elementos de sus instrucciones iniciales. Al estar a cargo de un grupo de jugadores más reducido (las categorías se dividieron en dos partidos separados) y de una sola actividad que ocupó gran parte de la sesión (lo que significó menos transiciones entre actividades) el entrenador pudo proveer mucha información sobre cómo ejecutar las habilidades y estrategias en la actividad de juego completo. El siguiente es un fragmento de su intervención grupal antes del partido:

P2: “Tratar de que las líneas estén juntas, que no haya mucha distancia. Ejemplo: balón acá [señalando su tablero], el equipo tiene que cerrar, llegar. Hoy más que nunca, Saúl, Daniel, cuando no tengamos el balón, hay que hacer ese trabajo. Llego a esta posición y ahí me recupero, ¿me entienden? Porque si nos quedamos acá, ellos van a tratar de aprovechar estos espacios. (...) Si cambian el balón y salen, por ejemplo, Saúl, Diego y Mario, Claudio, Marco y José hacen la cobertura. Luis, te metes un poquito más acá y cerramos a esta altura más o menos, a esta altura, Daniel. Entonces siempre vamos a tener las líneas juntas. Cuando esté al medio, igual es. Todos cerrados, todos cerrados. Apenas salga para un lado, para ese lado es donde comenzamos a correr y movernos. No tengamos miedo de tener el balón. Tenemos en nuestro poder el balón, comenzamos a tocar. Ya les he dicho, cada jugador que tenga el balón debe tener por lo menos dos, tres, hasta cuatro opciones de dar pase. (...) Si de repente la tiene Daniel, Marco: perfílate de tal manera que si la recibes, con un control ya le estés dando cara al campo contrario. Igual, Diego. (...) David, Saúl, cada vez que estemos mano a mano no tengan miedo de encarar. Encaren. Pero si tengo la posibilidad de hacer un dos-contra-uno, mejor hacemos el dos-contra-uno. Para eso, Luis, busca siempre acercarte para ser una opción de pase.”

Asimismo, durante esta actividad el entrenador también pudo realizar charlas individuales con los jugadores suplentes antes de que ingresaran al partido. Como se ha mencionado, en ellas proveyó información táctico-técnica específica al jugador de manera individualizada. Fueron, en este sentido, sucesos raros dentro del microciclo observado y casi excepcionales de la actividad de juego completo. Por ejemplo, en una de estas intervenciones refiere:

P2: “Va a salir Daniel. Vas a jugar en esta posición. Cada vez que no tengamos el balón, cerradito. Dependiendo de dónde está el balón, salen, salen, salen, se cierran. Lo que estuvimos haciendo el miércoles. El otro lado sale, sale, llega. El medio nunca lo perdamos. Si ves que uno está viniendo y no tienes marca, sal a marcar. Otra cosa: a

veces estamos lanzando, están rechazando, y nos estamos quedando muy atrás. Salgan un poquito a tratar de ganar esa segunda pelota, esa pelota que queda ahí picando.”

Finalmente, en el club 3 no se realizó una recapitulación de los contenidos de la sesión en ninguno de los entrenamientos. Como se ha referido anteriormente, después de las actividades solo se registraron comportamientos instruccionales de organización, y no de instrucción táctico-técnica. De igual manera, en el club 2 tampoco se registraron estos comportamientos en este momento del entrenamiento, excepto en la última sesión del microciclo. En esta, el entrenador se refirió brevemente a aspectos de lo ocurrido en el partido de práctica, que ocupó gran parte de la sesión, para rápidamente pasar a tratar asuntos organizacionales. El entrenador señaló:

P2: “La idea era terminar así, haciendo un partido de práctica con un equipo que sea fuerte, para ver cómo estamos. Nos cuesta, por momentos nos cuesta, sobre todo cuando hacemos bastantes cambios. Prácticamente estuvimos defendiendo gran parte del segundo tiempo. Hay que tratar de dejar de lado ese temor. No sé, que cuando uno juega con equipos grandes, así llamados, a veces uno juega con temor. No juega como uno lo suele hacer. Y más si es un partido de práctica. Es un partido de práctica. Ahí es donde tenemos que tratar de demostrar y de mejorar en el juego, tanto individual como en el de conjunto. Ya saben que la próxima semana comenzamos a las 17:30 el entrenamiento. Lleguen un poco antes para comenzar justo a la hora y tratar de aprovechar al máximo esa hora y media que tengamos.”

Esta retroalimentación, aunque breve y superficialmente, contrasta de todas formas con lo ocurrido en las otras sesiones, en la que no se realizó referencia alguna a las actividades realizadas durante el entrenamiento. En este sentido, el partido de práctica, por sus características (cercanas a las de la competición formal), así como por realizarse con un menor número de jugadores, facilitaría mayores oportunidades para que se realicen este tipo de intervenciones antes, durante y después de la actividad.

Por último, otros comportamientos instruccionales, referidos estrictamente a aspectos psicológicos y sociales del desempeño (por ejemplo, control de impulsos, concentración, perseverancia y cohesión grupal) o a aspectos morales del desarrollo, no fueron considerados para el análisis. Fueron principalmente utilizados en el club 1 previo a las actividades, en las reuniones de organización, pero también en los otros dos clubes. Esto se debe al interés de considerar sobre

todo intervenciones más íntimamente ligadas al aspecto táctico-técnico de la adquisición de habilidades, sin que eso signifique que estas dimensiones psicológicas, sociales o morales no sean relevantes, desde otros sentidos, en este proceso. Asimismo, la demostración (o modelado) no fue tomada en cuenta porque según los propios entrenadores (Ford et al., 2010), así como investigaciones previas (Smith & Cushion, 2006), es utilizada con poca frecuencia en el entrenamiento de fútbol. Por ello, que además se corroboró en el presente estudio (solo los entrenadores de los clubes 2 y 3 utilizaron este comportamiento, y muy brevemente, para explicar algunos circuitos técnicos), se optó por solo considerar el comportamiento verbal a través del registro de audio. Finalmente, los silencios tampoco fueron considerados como un comportamiento en sí mismo en el análisis de los datos, dadas las dificultades en su interpretación previamente señaladas.

4.2.3. Elogio, aliento o regaño

Los comportamientos de elogio, aliento o regaño, agrupados para el análisis en una sola categoría, se refieren a la información verbal provista por el entrenador que expresa aceptación hacia uno o varios jugadores (elogio), que pretende intensificar sus esfuerzos (aliento) o que expresa disgusto (regaño). Generalmente, fueron utilizados durante las actividades, a través de palabras cortas como “¡eso!”, “¡buena!” (elogio), “¡vamos!”, “¡dale!” (aliento), o frases cortas como “¡ya pues...!” y “¡así no...!” (regaño). No obstante, también se observaron antes y después de las actividades, en los tiempos de organización, en que dichos comportamientos se utilizaron más elaboradamente y a profundidad. Es decir, el entrenador se explayó y abordó detalles de aquello que había elogiado, alentado o regañado durante actividades y sesiones anteriores, así como también los alentó para actividades y sesiones futuras. Algunas frases o palabras, por la forma y el contexto en que eran utilizadas, también fueron consideradas como parte de estos comportamientos, aun si contenían información relativa a cómo ejecutar las habilidades. Por ejemplo, se consideró que cuando el entrenador grita “¡velocidad!” no solo se está refiriendo a que la tarea debe realizarse más rápidamente, sino fundamentalmente está alentando a los jugadores para que así lo hagan.

En el club 1, se observó que estos comportamientos se utilizan con mayor frecuencia que en los otros dos clubes, como en la investigación de Ford et al. (2010), en la que la tasa por minuto de comportamientos de elogio, aliento o regaño fue mayor a medida que aumenta el nivel representado por el club. Esto coincide con lo que sucede con los comportamientos de instrucción táctico-técnica y con el hecho de que, a nivel general y considerando todos los comportamientos instruccionales, también se observa una mayor concentración de comportamientos cuando el nivel representado por el club es más alto. Se sabe que, además de transmitir elementos informativos sobre cómo ejecutar una habilidad, juego, tarea o estrategia, la comunicación de los entrenadores también cumple una función persuasiva, consciente e inconscientemente (Rosado & Mesquita, 2009). En ese aspecto, los comportamientos de elogio, aliento y regaño son algunas alternativas para poder cumplirla. Según los autores, la influencia de las comunicaciones de los entrenadores sobre los practicantes depende de estas dimensiones informativa y persuasiva y, por eso, muchos de los procedimientos aconsejados para optimizar la comunicación se orientan a cumplir objetivos de persuasión.

Además de ser más frecuentes, los comportamientos de elogio, aliento y regaño en el club 1 se caracterizaron por una variación muy rápida entre sí. Por ejemplo, el entrenador alterna repetidamente y en un corto periodo de tiempo entre el elogio y el regaño. Esto refuerza la idea de Coyle (2009) de que a través de variaciones progresivas y un permanente aumento de exigencia en las intervenciones del entrenador se crean nuevas combinaciones de errores y soluciones para que los jugadores adquieran habilidades. En este caso, las combinaciones entre estos tres comportamientos, estratégicas y cada una diferente de la anterior, estarían también cumpliendo la función de “conversar” con la actuación de los jugadores en diferentes escalas, ajustándola de acuerdo con cómo el entrenador quiere que se desarrollen. Así como una mayor frecuencia, la creación de nuevos escenarios de práctica y la renovación permanente de la exigencia que estas combinaciones sugieren, indicarían un mayor modelado de la performance observada. Los tres comportamientos, mezclados unos con otros y dirigidos a diferentes jugadores y grupos de jugadores, le permiten al entrenador informar cómo se siente o qué le parece lo

que están haciendo, así como persuadirlos para que persistan en sus esfuerzos. Por ejemplo, el entrenador señala:

P1: “Juegue, va, dale, dale, dale, muevan, muevan, muevan, muevan. ¡Hijo, mira adelante! ¡Hijo, mira adelante! Va, juegue, va, dale, dale, mueva, mueva, mueva. El ancho del campo, Toño. Ya está. Perfecto. (...) Juega, va, juega, juega, dale, juega, va. ¡Vamos pues, caramba! Ya, llega, llega. Perfecto. (...) Hey, hey, venga, venga, venga. ¡No te pongas adelante! Va, juega, amplio, amplio y busque la profundidad. Amplio y ya está. Ahora verde marca. Buena, buena, buena. ¡Sal a marcar, hijo!”

P1: “Estamos siendo sometidos por ellos. Nadie sale al balón cubierto. Osorio, nadie sale al balón cubierto. Eduardo, nadie sale al balón cubierto. Mario, tenemos que salir. Estamos siendo sometidos nosotros. Juega, juega, balón cubierto, ¡balón cubierto! Muy bien, muy bien. ¡Gana el duelo, caramba! Orientados, orientados. ¡Oye, Eduardo, oye Fernández, gana el duelo! ¡Fernández, estás caminando! ¡Estás caminando! Eduardo, sigue, muy bien, muy bien. (...) Presión tras pérdida, muchachos, presión tras pérdida. ¡Caramba! Oigan, cómo caminamos para presionar, caramba, por las puras hacemos presión tras pérdida. Presión tras pérdida, ¡muy bien! ¡Posiciones!”

P1: “Hay que despertar, gente. Hey, ritmo, los que marcan ponen el ritmo. Dale, el que marca, hijo, el que marca. Osorio, el que marca. ¡Buena, eso es! Vamos, vamos, ritmo, hijo. Hey, no miren para marcar. Están mirando para marcar.”

Asimismo, se observó que los comportamientos de regaño en el club 1 están dirigidos repetidamente a aspectos de la calidad en la ejecución y del esfuerzo percibido por el entrenador. En los otros dos clubes, en cambio, los comportamientos de regaño están más bien dirigidos a asuntos disciplinares y atencionales de los jugadores, y no tanto a cuestiones relativas al desempeño. De cierta forma, esto revela alguna información sobre las exigencias, objetivos y realidades de cada club. En el club 1, por ejemplo, el entrenador realizó estas intervenciones:

P1: “Hijo, hijo, ¿no puedes correr? Si no puedes correr, avisa. Acá en el club necesitamos jugadores de toda la cancha, hijo. No solamente que tengan un buen pase. Jugadores de toda la cancha, hijo.”

P1: “Juega acá, va, juega, va, juega, dale. ¡Ay, Dios mío! ¡Dios mío! Va, juega con un blanco. No puede dar un pase, señor. (...) Oye, hijo, por favor, ¿no entiendes, Rodríguez? Rodríguez, anda a la amplitud, hijo, entiende el juego. Va, juega, hey, juega, juega. Marca uno y otro cobertura. Eso pasa porque Rodríguez no hace cobertura. Rodríguez, no entiendes el juego, hijo, no entiendes el juego todavía.”

P1: Muchachos, ya tienen 16 años, tienen que saber qué es una cobertura. ¡Vamos, pues, Fernández! Fernández, tienes que ir a la cobertura. Va, juega. Muchachos, ¿qué es una cobertura? ¡Caramba, caramba! Vamos, atentos, atentos.”

Por otra parte, en los tiempos de organización, el entrenador del club 1 utiliza los comportamientos de elogio, aliento o regaño más elaboradamente, como sucede con la instrucción táctico-técnica. Estas intervenciones pretenden cumplir un rol motivacional o inspiracional para los jugadores y, en ocasiones, estuvieron ligadas a las posibilidades de obtener un título y/o convertirse en futbolistas profesionales. Así como al inicio de una de las sesiones el entrenador dice que “ayer me parece que trabajaron bien, pueden trabajar mejor todavía”, al cierre de diversas sesiones realiza las siguientes intervenciones:

P1: “Hoy han trabajado bien, pueden trabajar mejor y yo estoy seguro que lo pueden hacer mucho mejor. No por la predisposición ni por las ganas, sino por la atención en las jugadas. (...) Están perfectas las ganas, está perfecta la predisposición, pero necesitamos en esa parte estar más coordinados para que las situaciones de peligro sean mayores a favor de nosotros.”

P1: “Voy a tratar de ser lo más justo posible, por ahí me voy a equivocar, pero el que entrena a ‘media caña’, el que es buen jugador pero por ahí se hace el lesionado, muchachos, no lo voy a poner. Y si por ahí he visto a alguien que metió, que sintió, aunque no estaba en los planes, lo tengo que poner. Y si le toca jugar, va a jugar.”

P1: “Lo han hecho muy bien, lo han hecho intenso, lo han hecho concentrados. (...) Hoy ha sido un día que lo han hecho bien, han sudado bien, lo han hecho bien. Pero ese detalle en la presión tras pérdida hoy nos faltó. Que lo podemos hacer mejor, muchachos, indudablemente que lo podemos hacer mejor. Hoy día, si hoy día te jodí, te jodí y te jodí, es porque tú lo puedes hacer, tú puedes dar más.”

Asimismo, durante las pausas de las actividades y en los momentos de organización del inicio y del final de las sesiones, el entrenador se dirige a los jugadores individualmente utilizando el elogio, aliento y regaño para cumplir con objetivos de persuasión. Por ejemplo, a un jugador le dice que “eres un gran jugador con el balón al pie, pero también queremos ver qué haces sin el balón en el pie”, para luego proveer información táctico-técnica sobre lo que quiere que el jugador realice cuando no tiene el balón, y finaliza: “yo sé que tú puedes más”. En otras pausas o momentos de organización también realiza las siguientes intervenciones individuales:

P1: “Escúchame, tienes que dar todo. Da todo. A veces pierdes la pelota y te quedas así. Mírame, mírame, mírame. Estás calculando si ir o no ir. Siéntete partícipe de todo, ¿me dejo entender? Necesito que te sientas partícipe de todo, porque si tú te esfuerzas haces que el compañero también se esfuerce y todos mejoramos. Si tú estás hueveando y no te esfuerzas, estás así caminando y nadie te dice nada, tú crees que estás bien y al final haces que tus compañeros tampoco se esfuerzen, porque no los vas a marcar a un ritmo adecuado, ¿me entiendes? Yo confío en ti, hijo. Vamos, vamos, toma agua ahí, recupérate.”

P1: “Mira, el día de mañana ustedes van a ser campeones nacionales y ese es un buen trampolín, así como para ti, para tus compañeros. Entonces, necesito a la mejor versión de Edu. Al atento, al que pide el balón, al que hace presión tras pérdida, al que genera posesión de balón, al que lo contagia a Diego a ser más colectivo, porque Diego es un poco individual. Entonces, quiero la mejor versión de ti, Edu.”

P1: “Siéntete líder. Puedes ser líder. Puedes hablar de buena manera, puedes ordenar, no te sientas menos en esa parte. Siéntete líder. ‘Oye, cierra acá; oye, ven acá, oye, ordena acá’. De buena manera, de buena palabra, de buen gesto, pero háblale a tu compañero porque acá te vamos a necesitar así, ¿ya? Nunca te sientas menos, Félix.”

Por otro lado, en los clubes 2 y 3, como se ha mencionado, se observó una menor frecuencia de estos comportamientos en los diferentes momentos del entrenamiento, así como un uso menos individualizado. Asimismo, en el club 2 se identificó que, a diferencia del club 1, el entrenador básicamente recurre al aliento como único comportamiento de persuasión, utilizando ocasionalmente el elogio. El siguiente fragmento de una actividad de acondicionamiento físico pretende ilustrar dicho patrón:

P2: “Vamos, vamos, seguimos, todos a la misma altura, dale, una más. José, dos adelante, dos atrás. Vamos, ¡vamos, vamos, dale! Acá ahora. ¡Vamos! (...) ¡Velocidad! Velocidad, velocidad, vamos, vamos, dale, Diego. Terminas y velocidad. Vamos, vamos, queda poco, velocidad. Lleguen, lleguen hasta el plato. (...) ¡Va, dale! Vamos, vamos, dale, dale, ya comenzamos. De costado, no retrocedo de espaldas, de costado. Salto seguido. El salto es seguido, pero para arriba. Vamos, vamos. Dale, dale, hey, hay que trabajar bien. Dale, dale, termina en velocidad.”

En actividades de “tipo juego” mantiene un patrón muy similar, en el que intercala comportamientos de aliento con comportamientos de organización (cuenta el número de pases, anuncia el tiempo de actividad que falta, indica a qué equipo le corresponde la posesión, repite el número de toques permitidos):

P2: “Dale, vamos, vamos, muévanse, muévanse. ¡Todos, todos! ¡Vale! Vamos, vamos, ocho pases. (...) Hey, balón acá, saca azul, balón acá. Dale, muévanse, dale, uno, pásala, ¡buena! Marca azul. Uno, dos, tres, cuatro, saca azul. Dale, pásala, ¡vamos! Uno, dos, tres, cuatro, cinco. Dale, un toque, un toque nada más. Uno, dos, tres, bájala, bájala. ¡Vamos!”

P2: “Vamos, verde, vamos. Juega. Dale. ¿Qué pasó? Dale. No vale en primera. Fuera. Vamos, vamos, últimos cinco minutos a dos toques. Dos toques, Daniel. Alonso, David, dos toques. Dos toques, dos toques, dos toques. Dale, dale, buena. Dos minutos. Dale, toco y me muevo, toco y me muevo. Dale, juega, vamos.”

En el club 3, por su parte, el aliento y el elogio fueron utilizados más equilibradamente durante las actividades, pero también fueron escasos los comportamientos de regaño específicos sobre el esfuerzo y la calidad en la ejecución percibidos por el entrenador. Algunas de sus intervenciones, muy similares a las del entrenador del club 2, se muestran en los siguientes fragmentos:

P3: “Llega, llega, José, llega. Eso es, eso es, José. (...) A un toque, va, a un toque, eso es. Va, muévase, muévase al fondo. Atento, Raúl, vamos. Atento, Raúl, atento. Toca, va, veloz, eso es, controla, al compañero, ya está, va.”

P3: “Eso es. Bien, José. Bien, muy bien, Raúl. Va, llegue. Eso es, muy bien, va. Levanten su rodilla. Toco y me muevo, va. Muévanse, muévase, Jairo, eso es. Movilidad, movilidad, eso es. Apóyate, busca un espacio libre, busca espacio libre, va, busca espacio libre, encáralo. Vale, Jairo.”

Finalmente, como se ha referido, el comportamiento de regaño en los clubes 2 y 3 estuvo generalmente dirigido a cuestiones disciplinarias o de la atención de los jugadores, durante las pausas de las actividades o en los tiempos de organización. Ello recuerda las dificultades a las que se enfrentan en estos clubes, principalmente por el alto número de jugadores para un solo entrenador. Las intervenciones hacen énfasis en la atención de los jugadores, la que cuesta atraer en estas circunstancias. Por ejemplo, los entrenadores señalaron:

P2: “Para. Muchachos, presten atención a lo que les digo. (...) Muchachos, hey, para y devuelve. Me estoy explicando con la pizarra todo lo que tienen que hacer. Presten atención, por eso les digo. (...) Muchachos, ¿por qué no entendemos las cosas? No puede ser que no prestemos atención.”

P3: “¿Saben qué es lo peor? Es que están acostumbrados a que les griten y yo detesto gritar, es el tema. No pueden estar acostumbrados a que alguien los esté vigilando,

muchachos, para que hagan bien las cosas. Sean autónomos, por favor, sean autónomos.”

P3: “Estoy hablando, pues, hijo. Estoy hablando. Les estoy diciendo ‘ahora voy a hablar, escúchenme’ y no les da la gana de escuchar. Si quieren pueden irse, así de simple. ¿Están apurados? ¿Tienen algo que hacer? Entonces escuchen, pues, muchachos.”

En síntesis, se observaron diferencias en los comportamientos de elogio, aliento y regaño entre los clubes, principalmente entre el club 1 y los clubes 2 y 3. Estas diferencias reflejarían una progresión en estos comportamientos de acuerdo con el nivel representado por el club. En este sentido, en el club 1 se registró una mayor frecuencia de elogios, alientos y regaños, y una mayor manipulación de los escenarios del entrenamiento a través de ellos. Asimismo, se registraron comportamientos más elaborados e individualizados en los tiempos de organización, de manera semejante a lo que sucede con la instrucción táctico-técnica. En el club 1 también se observaron comportamientos de regaño orientados a la calidad en la ejecución y al esfuerzo percibido por el entrenador, lo que no fue común en los otros clubes. En los clubes 2 y 3, en cambio, el regaño fue utilizado casi exclusivamente para cuestiones relativas a la disciplina y la atención de los jugadores en momentos de organización, lo que nuevamente expone las dificultades particulares de estos dos clubes. Finalmente, durante las actividades, además de ser más esporádicos, se identificó que estos comportamientos estuvieron limitados al aliento y, en menor medida, al elogio.

4.2.4. Cuestionamiento

El comportamiento instruccional de cuestionamiento, que se refiere a cualquier pregunta realizada a uno o varios jugadores sobre estrategias, técnicas y/o tareas, fue el menos utilizado de los cuatro comportamientos considerados. Si bien fue utilizado por lo menos una vez en los tres clubes, la mayoría de las veces, de acuerdo con Brown (1978), el cuestionamiento fue utilizado simplemente a través de preguntas de control (“¿me entienden?”, “¿okey?”), preguntas retóricas (las que el propio entrenador responde y que no constituyen verdaderas preguntas sino un recurso retórico) y preguntas de organización (“¿cuántos somos?”, “¿listos?”). Por lo general, los entrenadores no esperaron

respuestas a estas y otras interrogantes, no brindaron el espacio para ello y continuaron con su intervención inmediatamente. De todos modos, a pesar de su baja frecuencia en general, se observó que este comportamiento también es más frecuente a medida que aumenta el nivel representado en el grupo de clubes estudiados. Es decir, mientras que en el club 1 se realizaron varios y variados cuestionamientos a los jugadores en todas las sesiones (algunos de cuales sí se refieren específicamente a las estrategias, técnicas y/o tareas que los jugadores utilizan y a cómo se sienten en este proceso), en los clubes 2 y 3 apenas se registraron contados comportamientos de este tipo en todo el microciclo.

Los resultados obtenidos coinciden plenamente con los de Cushion y Jones (2001), quienes condujeron una observación sistemática de entrenadores profesionales y encontraron que el cuestionamiento es usado, en general, con poca frecuencia, pero que la frecuencia de su uso es más alta en entrenadores de mayor nivel. También coinciden con que, según Rosado y Mesquita (2009), parecen existir evidencias de que el *feedback* interrogativo es particularmente útil en los practicantes ya experimentados, pues implica que comparen su propia ejecución con la información que poseen acerca del modelo correcto de ejecución y determinen discrepancias. Se trata, pues, de involucrar al jugador en una actividad cognitiva de autoevaluación y autocorrección. Según los autores, para el desarrollo de competencias complejas, que involucren niveles de incerteza y de variabilidad contextual que no son compatibles con respuestas predefinidas ni se conforman con un patrón estricto de ejecución, es necesario abordarlas de forma perceptiva y cognitivamente más activa, poniendo en práctica un conjunto de estrategias de enseñanza que, entre otros procedimientos, incluyen al cuestionamiento. El cuestionamiento, de acuerdo con Harvey y Goudvis (2000), es clave para la comprensión de la acción. Su utilización pretende, además, verificar el grado de conocimiento que los jugadores tienen sobre la información transmitida, desarrollar la capacidad de reflexión, solicitar apreciación, controlar aspectos organizacionales, aumentar la frecuencia de interacciones entre el entrenador y el jugador y mejorar la motivación y el clima del entrenamiento (Vacca, 2006).

En el club 1, este comportamiento se observó principalmente en momentos de organización. Durante la ejecución de las actividades se observó

únicamente como recurso retórico (“¿quién va?”, “¿dónde se hace la cobertura?”, “¿y el balón cubierto?”, “¿dónde estás, Kike?”, “¿dónde hay menos marca?”, “¿dónde tiene que ir el balón?”, “¿quién le da amplitud?”, “¿quién le da profundidad?”, “¿cuándo te animas a encarar, Martínez?”) y, una vez más, contenido en pequeños bloques de información, de manera semejante a lo que sucede con la instrucción táctico-técnica y con el elogio, aliento o regaño. En cierta medida, a pesar de ser más que nada un recurso retórico, estas intervenciones reflejan un estilo ligeramente menos prescriptivo que el de indicar simplemente la acción a realizar. De todos modos, en los momentos de organización, antes y después de las actividades, y en las pausas de estas, el entrenador sí se permitió indagar, como forma de evaluación continua y formativa, el estado en que los jugadores se encontraban con relación a los objetivos pedagógicos, tanto de carácter cognitivo como socioafectivo, a través del cuestionamiento.

El entrenador buscó, a través de preguntas realizadas en diferentes momentos del microciclo, que los jugadores recordaran conceptos que ya conocían o que recordaran episodios de partidos anteriores, para poder profundizar sobre diversos aspectos. De acuerdo con lo que propone Siedentop (1991), en estas intervenciones el entrenador sí concedió un tiempo suficiente para que los jugadores, individual o colectivamente, respondieran. Por ejemplo, señaló: “Para ahí, ¿se acuerdan qué era la presión tras pérdida? ¿Qué era la presión tras pérdida?”. También, preguntó: “¿Qué tenemos que hacer para evitar que el rival meta un pase profundo?” o “Entonces, nosotros tenemos que hacer más rápido... ¿al hombre que corre o al balón?”. En otra ocasión, en un intercambio con los jugadores, señaló:

P1: “Nosotros, así como atacamos bien, tenemos que defender mejor que atacar. No podemos estar abiertos lateral con *back* central. Si se abrió, estamos mal parados. Entonces, ¿cómo tiene que quedar el esquema?”

Jugador: “Tres más uno.”

Entrenador: “Tres más uno. Una vez que acá hagamos el remate tenemos que estar cerrados y el mini esquema tiene que notarse, ¿okey?”

Otro intercambio, realizado a través del cuestionamiento, se muestra en el siguiente fragmento:

P1: "Si no tenemos la pelota, ¿qué tenemos que hacer?"

Jugador: "Recuperar."

P1: "Recuperar. ¿Y cómo la recuperamos?"

Jugador: "Reduciendo espacios."

P1: "¡Pero tengo que estar con la pasión y con la inteligencia para eso!"

Y en otro, problematiza a un jugador específicamente:

P1: "Osorio, ¿cuándo se da un pase?"

Jugador: "Cuando la marca se cae."

P1: "Entonces, ¿por qué diste el pase tan rápido ahí? Conduce para atraer esa marca..."

Asimismo, combinó preguntas retóricas con preguntas dirigidas por las posiciones de los jugadores, como cuando señaló: "¿Quién se mete a la zona neutra? ¿Y quién desciende? El volante central. ¿Y quién está amplio? Los extremos. Listo, ordénense ahora".

Todas estas pueden ser formas de motivar a los jugadores para la necesidad de que ellos también traten la información que reciben de sus propias ejecuciones (interoceptivas, propioceptivas y provistas por el entrenador), permitiendo el desarrollo de la capacidad de evaluación de sus ejecuciones y facilitando su descripción verbal (Rosado & Mesquita, 2009). Como refieren los autores, la comparación con la información del entrenador y el posterior análisis conjunto puede facilitar la consolidación de aspectos cognitivos, auxiliando en la estructuración de los planos motores subyacentes a las ejecuciones. La gran implicación cognitiva que este tipo de intervención suscita puede ser decisiva en el aprendizaje.

Asimismo, el entrenador también emplea preguntas de respuestas cerradas, como en el siguiente ejemplo:

P1: "El volante central está jugando así de espaldas. Ahí, entonces, cuando en el partido quiera hacer esto, ¿qué va a pasar? La marca le va a caer. Ven acá, Toño, ven. Si voy a hacer esto en el partido, la marca me va a caer. Entonces, ¿a qué me va a obligar? ¿A jugar siempre de...?"

Jugador: "Espaldas."

P1: “Entonces –esto es a veces– si yo comienzo a girar el cuello voy a poder ver qué pasa atrás o, mejor dicho, si yo me paro así voy a poder jugar –ven márcame acá– voy a poder jugar allá. O mejor, ven acá, Toño, atrae la marca y mete el pase, mete el pase, hijo. Liberen esta zona marcada, ¿okey?”

En cierto modo, estas preguntas le permiten mantener cierto control sobre la comprensión de los jugadores de sus propias ideas y de lo que pretende que el equipo desarrolle en situaciones del partido. Lo mismo que cuando, en la pausa de una actividad, señala:

P1: “Para que el lateral vaya a zona neutra, ¿quiénes tienen que salir? ¿A dónde? ¿A la altura del...?”

Jugador: “Delantero.”

P1: “Del delantero, excelente. ¡Juega!”

El entrenador también utiliza el cuestionamiento en ciertas ocasiones para, además de conocer la apreciación del grupo sobre un asunto en particular o saber cómo se sienten, mejorar la motivación y el clima del entrenamiento (Vacca, 2006). Por ejemplo, a los jugadores les dice: “Yo les pregunto a ustedes, ¿salimos a esperar o salimos con todo, a meter la mayor cantidad de ataques para meter la mayor cantidad de goles? ¿Qué sienten ustedes?”. Los jugadores, interpelados, responden: “¡Salir con todo!”. Asimismo, en otra de las intervenciones que tuvieron ese objetivo motivacional, el entrenador señala:

P1: “La pregunta es, ¿cómo nos sentimos cuando salimos campeones [ese año]? ¿Qué generó en mí? (...) ¿Cómo nos sentimos cuando contra [ese equipo] no nos fue bien? ¿Cómo nos sentimos cuando salimos campeones contra [ese otro equipo]? ¿Cómo nos sentimos? Cada uno se responderá.”

De igual forma, refiriéndose al mal desempeño de una selección nacional juvenil, pregunta: “¿Qué pasa que no despertamos antes? ¿Qué pasa? ¿Por qué tenemos que despertar después?”. De esta manera, busca motivar a los jugadores de su equipo para que, en cierto modo, sean ellos mismos quienes asuman el protagonismo y busquen cambiar la situación de las selecciones nacionales juveniles.

Por otra parte, el entrenador utiliza el cuestionamiento en conversaciones individuales para explorar las dificultades de los jugadores, sus apreciaciones y juicios de valor, y para que expresen sus ideas y sentimientos. Por ejemplo, al

finalizar una actividad, se aproxima a un jugador personalmente y le pregunta: “¿Cómo te has sentido ahorita?”. Asimismo, a otro, al finalizar la charla de organización final con todo el grupo, le dice: “Daniel, ven un ratito. (...) Escúchame, ven, ¿cómo te sientes? ¿Te sientes bien? ¿Estás bien?”. Ahí, se da un intercambio en el que el entrenador realiza preguntas como: “¿Dónde te sientes más cómodo jugando?”, “¿qué jugadas te acuerdas que generas desde acá?”, “¿qué cosa pasa acá que no te gusta?” y “¿qué crees que te quiero decir?”. Con ello, buscaría crear un buen clima y optimizaría la interacción pedagógica, obteniendo ventajas para facilitar el desarrollo socioafectivo y la calidad de la participación reflexiva sobre el juego (Feldman, 2003; McKeown & Beck, 2012).

El entrenador del club 1, finalmente, también utiliza otros comportamientos que involucran la problematización del jugador, su participación activa y toma de decisiones. Por ejemplo, se ha mencionado que también intenta brindar mayor autonomía a los jugadores pidiéndoselo expresamente (por ejemplo, que sean ellos quienes elijan una jugada preparada para la ejecución de un tiro libre ofensivo), así como sosteniendo conversaciones individuales en las que, aun sin cuestionamiento, hay efectivamente un intercambio de ideas entre el entrenador y el jugador sobre estrategias, técnicas y/o tareas.

Por otro lado, en los clubes 2 y 3 el cuestionamiento fue menos frecuente y estuvo por lo general restringido a preguntas de control, preguntas retóricas y preguntas de organización, así como a preguntas que esperan una respuesta cerrada y predeterminada. En el club 2, destacó el siguiente cuestionamiento referido a estrategias, técnicas y/o tareas, a pesar de ser, en última instancia, una pregunta retórica: “Paren un ratito, paren, paren, ¿se han dado cuenta todo el espacio que tenemos y dónde están ustedes? ¡Le facilitan el trabajo a los verdes que están marcando!”. También, se destacó otro comportamiento de este tipo, realizado durante la actividad de juego completo a un jugador individualmente, antes de que ingresara al partido: “Lo voy a hacer descansar a Daniel que ya está cansado y lo voy a poner a Mario acá a que haga este trabajo; si ves que recuperamos rápido... ¿viste lo que hizo Daniel un par de veces?”. En esta ocasión, el entrenador sí espera una respuesta y permite que el propio

jugador elabore sobre lo que debe intentar hacer cuando ingrese al partido, y por lo mismo se trató de un suceso muy poco común durante el microciclo observado. En el club 3, por su parte, destacó una intervención como la primera de las anteriores, en que, si bien se refiere a estrategias, técnicas y/o tareas, lo hace a través de un recurso retórico: “¿Qué puedo hacer acá si soy zurdo? ¿Qué puedo hacer? Me voy para el otro lado pues, para que te quede para tu pie”.

Como se ha referido, sin embargo, estas intervenciones, tanto en el club 2 como en el club 3, fueron muy esporádicas. En contextos de grandes dificultades organizacionales (por las limitaciones con las que cuentan) el cuestionamiento de preguntas divergentes puede suponer, quizás, un comportamiento que obliga a invertir tiempo en la problematización de los propios jugadores, agregando mayores dificultades a que, en cambio, los jugadores inviertan dicho tiempo en actividad efectiva. Se piensa que, nuevamente, las condiciones materiales de los clubes resultan determinantes en este aspecto. Por ende, el cuestionamiento se usa poco y, cuando se usa, se hace a través de preguntas de control, preguntas retóricas, preguntas de organización y preguntas que esperan una respuesta cerrada y predeterminada. En el club 1, en cambio, aun siendo el comportamiento menos frecuente entre los considerados, el entrenador sí logra utilizar este comportamiento como estrategia instruccional para el desarrollo de la autonomía de los jugadores, para su crecimiento personal y el de todo el grupo, en la medida que les permite problematizar las situaciones y los contextos, orientarse por objetivos e implicarse desde el punto de vista cognitivo y afectivo en los aprendizajes (Rosado & Mesquita, 2009). Aunque poco frecuente, el cuestionamiento es, según los autores, promotor de participación activa, de motivación intrínseca, de una adecuada interpretación de los contextos de práctica y el sentido de esas prácticas, y está, consecuentemente, al servicio del desarrollo de las competencias motoras, de la autonomía y de la responsabilidad, ejes centrales de una buena educación deportiva.

4.3. Discusión general

4.3.1. Actividades y comportamientos observados

En concordancia con lo hallado por Ford et al. (2010), los entrenadores de los tres clubes hicieron pasar a sus jugadores más tiempo en actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill” que en actividades de “tipo juego”. Así como en la investigación de los autores, que encontraron que los entrenadores utilizaron en promedio, a través de diferentes edades y niveles, el 65% del tiempo de actividad para actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill”, en la presente investigación también se observó que estas actividades ocuparon más del 50% del tiempo de actividad en todos los casos. Según los autores, sin embargo, las actividades de “tipo juego” son consideradas más relevantes que las actividades de “tipo ejercicio”, lo que guarda relación con el hecho de que el fútbol es un juego situacional de oposición activa en el que esta condiciona significativamente el desempeño, generando situaciones que provocan y requieren respuestas diferenciadas (Garganta, 2006). Esto implica una congruencia entre la percepción de la información relevante, la selección de la respuesta y la ejecución propiamente dicha, y que la verdadera dimensión de la técnica esté en su utilidad para servir a la inteligencia y a la capacidad de decisión táctica de los jugadores y los equipos. Un buen ejecutante es, ante todo, alguien capaz de seleccionar las habilidades técnicas más adecuadas para responder a las sucesivas configuraciones del juego y, por eso, su entrenamiento debe atender sobre todo a la adaptación inteligente a estas configuraciones. Desde esta perspectiva, parece más importante saber gestionar reglas de funcionamiento, o principios de acción, que recurrir a habilidades estereotipadas o esquemas tácticos rígidos y predeterminados. Es importante desarrollar competencias que trasciendan a la ejecución propiamente dicha y valoricen las capacidades y estrategias que guían la captación de información y la toma de decisión (Garganta, 2005).

Sin embargo, a pesar de reconocer lo anterior, se debe tener cierto cuidado con equiparar la relevancia de las actividades con su semejanza a la versión competitiva del deporte. Como argumenta Jolly (2010), que unas actividades sean más similares a la performance en competición (un partido de fútbol) no necesariamente significa que sean más relevantes, que deban ocupar

por defecto un mayor tiempo de entrenamiento o que, mucho menos, sean las únicas a emplear. La medida de relevancia de las actividades debe ser su contribución relativa a la mejora estable en el rendimiento, y no únicamente su similitud con la performance en competición. Si bien determinar la relevancia de las actividades devendrá en la asignación de mayor o menor tiempo, recursos y construcción del conocimiento a esas actividades, es plausible que actividades reconocidas como más relevantes continúen ocupando menor cantidad de tiempo, ya sea por las propias características de duración de cada tipo de actividad o, quizás, por la fatiga que estas generan. Relevancia y tiempo de ocupación tampoco son necesariamente lo mismo.

Además, se debe reconocer que existen actividades que no son de “tipo juego” y sí son, en cambio, altamente relevantes. Por ejemplo, como se ha referido en esta investigación, las actividades de práctica de habilidades aplicadas para, entre otros, garantizar una mayor frecuencia de ocurrencia de determinadas acciones; las actividades de práctica de la técnica para desarrollar aspectos puntuales del juego como reducir la asimetría funcional de miembros inferiores y aumentar el índice de utilización del pie no preferido; o las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico bajo la idea de que es necesario un “entrenamiento para poder entrenar”, prevenir lesiones y mejorar las capacidades físicas relevantes para la performance. Incluso, bajo esta lógica de equiparar relevancia con semejanza, el juego completo sería siempre más “relevante” que los juegos reducidos y condicionados (por ser simplemente más parecido a la competición), algo que se ha indicado no ser del todo cierto.

En síntesis, es cierto que, como señalan Ford et al. (2010), las actividades de “tipo ejercicio” no involucrarían las mismas habilidades perceptivas, cognitivas y motoras que se realizan durante un partido y que, en contraste, las de “tipo juego” sí pueden hacerlo, facilitando así la transferencia de habilidades adquiridas a la competición. Sin embargo, ello no debe suponer una equivalencia tan inmediata o absoluta entre relevancia (contribución relativa a una mejora estable en el desempeño) y semejanza (con la versión competitiva del deporte) como la que se observa en la investigación de Ford et al. (2010). Es necesario, en cambio, cierto cuidado en considerarlas como cuestiones distintas (Jolly, 2010), lo que redobla las dificultades a las que las ciencias del deporte se

enfrentan al momento de hacer recomendaciones para entrenadores deportivos, y que refuerza la necesidad de examinar las actividades utilizadas más a detalle, considerando en este proceso los contextos, condiciones y sentidos propios en las que surgen. Esta investigación pretende, en la medida de lo posible, tomar ese camino.

Por otro lado, en el caso de los comportamientos instruccionales se considera que, frente a las características particulares de cada club y entrenador observadas, es necesaria cierta conciencia de que el proceso de enseñanza y aprendizaje es una actividad compleja y que, antes que presentar reglas, importa enunciar principios de actuación (Rosado & Mesquita, 2009). Según los autores, esta asunción radica en el entendimiento de que no existen estrategias instruccionales infalibles, siendo crucial, al momento de organizar el proceso de instrucción, establecer compromisos entre la naturaleza de la materia de enseñanza, las experiencias, las motivaciones, los niveles de desempeño de los practicantes y las condiciones de práctica. Así, más allá de las posibles argumentaciones realizadas sobre cuáles serían los mejores comportamientos para facilitar la adquisición de habilidades y el desarrollo de los futbolistas, es necesario detenerse a observar, nuevamente, los contextos, condiciones y sentidos propios en los que estos comportamientos surgen para poder considerar ciertos criterios de eficacia.

Tal como en las actividades del entrenamiento no se debe asumir relevancia cuando en realidad se trata de semejanza, quizás con los comportamientos instruccionales tampoco se deba asumir que, por ejemplo, mayores silencios significan necesariamente mayor libertad para el practicante, o que se esté poniendo en práctica un enfoque de “manos libres”. Si bien el cuestionamiento o la reducción y retraso del *feedback* extrínseco son, dentro de tal complejidad, algunas estrategias instruccionales para promover la interpretación de la acción y la búsqueda de soluciones, y que permiten al entrenador valorizar el comportamiento intencional y prospectivo (Mesquita, 2009), hay una necesidad de considerar, con mayor cuidado, detalles relativos a los practicantes, las tareas o actividades que realizan y el ambiente en que se encuentran.

4.3.2. Sentidos atribuidos a las actividades y comportamientos utilizados

Finalmente, con relación a los sentidos y significados que los propios entrenadores atribuyen a las actividades empleadas, se cree que, de acuerdo con las realidades que viven día a día, existen algunas diferencias que merecen ser indagadas con mayor profundidad. Por ejemplo, sobre la gran cantidad de tiempo empleado en actividades de “tipo ejercicio”, los entrenadores de los clubes 2 y 3 indican que está directamente relacionada con el hecho de que cuentan con algunos jugadores de niveles más bajos y, por lo mismo, con un grupo de jugadores de nivel disparejo. De acuerdo con lo que los propios entrenadores mencionan, los circuitos técnicos (que son frecuentes en sus entrenamientos) permiten nivelar a los jugadores que aún no tienen las habilidades para desempeñarse con éxito en condiciones de “tipo juego”. Suponen, en cambio, que un nivel de jugadores como el del club 1, mayor y más homogéneo, les permitiría invertir más tiempo en actividades de “tipo juego”. Es decir, las grandes diferencias de nivel entre los jugadores los estaría forzando a recurrir a un entrenamiento analítico, configurándose, de esta manera, un abordaje más tradicional de la enseñanza de la técnica, en el que es necesario “dominar para luego jugar” y, en teoría, pueda asegurar que las demandas de atención sean las adecuadas.

Así como el participante 2 refiere que, entre los criterios que toma en cuenta para elegir un ejercicio está “que tenga la facilidad de que los chicos entiendan ese ejercicio, más que todo” y que “al ser un club social a veces me llegan chicos que no están en un mismo nivel y que necesitan ese tipo de trabajo también”, el participante 3 explica algo semejante con relación a las actividades de “tipo ejercicio” o “tipo drill”:

P3: “Los chicos que vienen de la escuela [de menor nivel] todavía tienen que... a los cuales tiene que prepararse de otra manera. De una forma más pausada. Otro tipo de trabajos.”

Ambos entrenadores manifiestan, por lo tanto, una necesidad de adaptar el entrenamiento debido al nivel heterogéneo de los jugadores. A este condicionante, percibido como un impedimento para una progresión más rápida de todo el grupo, se le añade la dificultad de contar con una gran cantidad de jugadores para un espacio demasiado pequeño, y que también es reconocida

por ellos mismos. Que trabajen al mismo tiempo con dos categorías de edad (jugadores nacidos en 2004 y 2005) contribuye tanto a la disparidad de niveles como al alto número de jugadores que tienen a su cargo. Conjugadas, quizás resulten en un constreñimiento excesivo para poner en práctica un entrenamiento que promueva, en mayor medida, la adquisición de habilidades. Los entrenadores acaban por recurrir a actividades de “tipo ejercicio”, según el participante 3, “para poder avanzar de forma uniforme”. Señala además que, en estas circunstancias, “circuitos técnicos, por más reiterativos que sean, van a haber siempre”. Se consolida, de esta forma, la situación paradójica de que, aun siendo clubes más desfavorecidos en términos materiales que el club 1, sean, al mismo tiempo, los que menos aprovechan el potencial lúdico-formativo del juego, que precisamente no requiere de grandes desarrollos infraestructurales o metodológicos.

Las ideas de los participantes 2 y 3 se relacionan con el hecho de que, como señalan Williams y Hodges (2005), tradicionalmente, los entrenadores han hecho el juego más fácil para los aprendices más jóvenes e inexpertos, utilizando métodos en que la oposición, y a veces los compañeros, son removidos. Solo una vez adquiridas ciertas técnicas básicas es que los entrenadores proveen progresión al introducir oposición activa y ambientes de “tipo juego”. Según Ford et al. (2010), el reto para los entrenadores está en cómo recrear las condiciones de juego de partido mientras, al mismo tiempo, asegurarse de que las demandas de atención sean apropiadas con relación a la edad y nivel de habilidad de los jugadores. Este reto doble podría asumirse, posiblemente, a través de un mayor uso de actividades de juego reducido y juego condicionado, las que serían una alternativa que, incluso con las limitaciones materiales relatadas, merecen explorarse aún más. Como se ha señalado, estas actividades tienen el potencial de replicar la interacción entre habilidades perceptuales, cognitivas y motoras que se da en la competición, pero de manera adaptada y progresiva. Los entrenadores pueden manipular las demandas de atención variando, por ejemplo, las dimensiones del área de juego y/o el número de jugadores. En ese sentido, que apenas el 10% del tiempo total del microciclo sea invertido en juegos reducidos o condicionados (e incluso menos de eso en el club 3), parece insuficiente. La dificultad de lidiar con jugadores de niveles excesivamente

disparejos podría sortearse agrupándolos, para los juegos, en grupos establecidos de acuerdo con su nivel.

El propio participante 2 señala, sobre las actividades con oposición activa y un ambiente de “tipo juego”, que “trato de que mi entrenamiento termine u ocupe gran parte ese tipo de trabajo”. Esto revela una intención, pero recuerda, nuevamente, que para operacionalizar o traducirla hace falta una interacción entre esta y los múltiples sistemas del entorno, que incluyen, por ejemplo, las condiciones materiales del club. El participante reconoce:

P2: “Como una introducción, cuando es oposición pasiva, es como para que vayan aprendiendo. Pero considero que en situación real los chicos van a aprender más. En situación real por ahí cometen algún error, rápido parar y hacerles ver su error para que se vayan dando cuenta de qué es lo que deben hacer.”

El entrenador pretende, por ejemplo, “comenzarlos a introducir en todo lo que es el aspecto táctico” a través de “ejercicios de movimientos defensivos según la posición del balón y la posición de los rivales”, para luego, más adelante, enfocarse en el aspecto ofensivo del juego. Durante las tres primeras sesiones del microciclo, sin embargo, estas intenciones fueron difícilmente traducidas en actividades de “tipo juego”. Es decir, existe un reconocimiento del sentido de utilizar más actividades de esas características, pero una dificultad para efectivamente ejecutarlo. En estas circunstancias, el partido de práctica realizado en la última sesión del microciclo estaría cumpliendo la función de proveer las condiciones de juego (balón, compañeros y oponentes) que el propio participante identifica como relevantes para el aprendizaje. Como se ha señalado anteriormente, frente a la dificultad de un solo entrenador tener que organizar, distribuir y dirigir a un grupo de jugadores tan numeroso, esta actividad resulta valiosa, incluso a pesar de los problemas asociados a concentrar gran parte de las actividades de “tipo juego” en actividades de juego completo. Idealmente, deberá existir una progresión en las sucesivas configuraciones del juego hasta llegar al de 11x11. El participante está de acuerdo con adoptar una lógica de progresión en las actividades del entrenamiento, aunque, nuevamente, desde una aproximación más tradicional, como la relatada anteriormente. Es decir, pasando de utilizar ninguna oposición o una oposición pasiva y/o limitada a una oposición activa: “al principio es pasivo, para que se vayan entendiendo los

movimientos, y ya después tratamos de hacerlo de una forma más real”. Estaría, necesariamente, fraccionando los componentes y momentos que forman parte del juego y, con ello, su naturaleza compleja e integridad.

El participante 1, por su parte, coincide con el participante 2 en que debe existir una lógica de progresión en las sesiones de entrenamiento, la que “tiene que haber para que el jugador aprenda”. Esta, sin embargo, estaría asociada a un sentido más amplio de la complejidad y no estrictamente a la ausencia-presencia de oposición. Si bien hay actividades sin oposición, estas no necesariamente van al inicio de todas las sesiones. El propio club tiene una estructura para todas las sesiones que en él se realizan (a través de todas sus categorías y que incluye hasta la reserva del equipo profesional) para “de menos a más llegar a que los jugadores interpreten”, respetando una “secuencia con las mismas tareas y las mismas consignas”. Esta lógica contrasta marcadamente con lo que sucede en el club 2, en el que de una gran acumulación de actividades con balón de “tipo ejercicio” se salta a una actividad de juego completo para cerrar el microciclo.

La estructura del club 1 comprende, de manera general, actividades de prevención de lesiones al inicio, con el propósito que su nombre indica, seguidas por “trabajos de técnica” que “involucran mucho la toma de decisiones”. Estas últimas serían actividades para “estimular, desarrollar y perfeccionar, en esa secuencia, la capacidad técnica y cognitiva del jugador”, y se realizan normalmente mediante juegos. Luego, se llevan a cabo los “dirigidos”, que son “trabajos analíticos” sin oposición o con oposición pasiva (actividades de práctica de habilidades aplicadas), “para darle al jugador una idea del funcionamiento que tú quieres para más adelante”. Estos se ejecutan en dimensiones mayores que las de la actividad anterior, generalmente representativas del espacio de juego formal. Después, los “especiales competitivos” son actividades que, a través de “reglas de provocación” y “situaciones tácticas reales”, “involucran el objetivo del dirigido, pero con oposición”. En cierta medida, conjugan las dos actividades anteriores en un juego condicionado. Están seguidos por el “fútbol aplicativo”, que es como los “especiales competitivos” pero aún más cercano al juego completo, con menos condicionantes (no siempre) y en que “el equipo solamente

desarrolla la tarea que ha venido haciendo del trabajo anterior”. Por último, también se realizan actividades de acondicionamiento físico y recuperación.

El entrenador reconoce, en términos generales, el sentido que la propia evidencia científica le otorga a cada una de estas actividades. Por ejemplo, dentro de esta estructura, destaca que, sobre las actividades de “tipo juego” o, incluso, sobre las de práctica de habilidades de aplicadas, el participante refiera que son importantes para “mejorar la técnica” (finalidad común entre los tres participantes), pero también “la toma de decisión en el juego” y la “capacidad cognitiva del jugador”, propósitos que sólo él menciona. Esto, quizás, revelaría un mayor énfasis a la necesidad de que la técnica se entrene en situaciones provistas de intencionalidad ecológica (Mesquita, 2009), y se corresponde con el mayor tiempo invertido actividades de “tipo juego”. Desde su perspectiva, técnica y toma de decisión son conceptos que están siempre ligados entre sí, lo que se asocia con la congruencia e interacción entre habilidades perceptuales, cognitivas y motoras que se dan en el fútbol y con un entrenamiento que se preocupa por la adaptación inteligente de la técnica. Trasciende, de esta manera, la ejecución propiamente dicha y considera también las capacidades y estrategias que guían la captación de información y la toma de decisión (Garganta, 2005).

Se observó, finalmente, que el participante logra implementar con relativo éxito la referida estructura en sus sesiones de entrenamiento. Incluso, sobre cómo serían sus sesiones idealmente, indica que “serían las sesiones que el club me ayudó a aprender”. Esto refuerza el valor de contar con una estructura metodológica para optimizar el entrenamiento y, a su vez, refleja una menor distancia entre los sentidos y significados que el entrenador atribuye a las actividades y lo que efectivamente sucede en el entrenamiento.

Por otro lado, a los comportamientos instruccionales los entrenadores también les adjudican una diversidad de significados importante cuando se les pregunta por qué deciden utilizar unos u otros. Por el ejemplo, el participante 1 defiende la necesidad de una “intervención con dureza”, lo que tal vez revela alguna información sobre la exigencia del entrenamiento en el club 1. En este sentido, señala que se debe provocar o movilizar al jugador hasta cierto límite, y que “tiene que haber emoción en el mensaje”. Además, explica que se debe

“reforzar lo que está bueno” y también “corregir para que ellos [los jugadores] sepan por qué no está bien y por qué sí está bien” una u otra acción en particular. El entrenador también refiere la necesidad de intervenir para llamar la atención de los jugadores, aspecto común entre los tres participantes y que subraya la relevancia del comportamiento instruccional de organización para este tipo de cuestiones. En términos generales, reconoce las posibilidades que tanto el *feedback* correctivo como el elogio y el regaño le brindan para modelar el comportamiento de los jugadores.

El participante señala, asimismo, que “hay momentos donde intervengo y hay momentos donde trato de intervenir menos, pero las ganas de seguir interviniendo me ganan a veces”. Esto efectivamente se constató en las sesiones observadas, en las que difícilmente varía su estilo de instrucción durante el entrenamiento. Además, revelaría que, a pesar de reconocer la importancia de otorgar mayores silencios durante las actividades “para que ellos [los jugadores] tomen sus decisiones”, no necesariamente lo consigue traducir en acciones concretas. Al menos, la propia estructura transversal del club para todas sus sesiones de entrenamiento está pensada para que cada tipo de actividad esté asociado a un método de enseñanza o a un comportamiento instruccional en particular. En ella, a veces “el entrenador manda lo que tienen que hacer y los jugadores hacen” (el que sería un método de “mando directo”), y en otras se prioriza uno de “resolución de problemas” o “descubrimiento guiado”, en el que se interviene menos. Este sería, sin embargo, solo un punto de partida, pues se observan dificultades para operacionalizar o implementar esta intención de dar mayor autonomía al practicante. En cambio, un estilo autocrático, prescriptivo y unidireccional le permite al entrenador mantener cierta sensación de control y monitoreo de todo lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Metzler, 2011).

También es posible que, tanto este fenómeno como el de enfatizar la necesidad de intervenir “con dureza”, estén relacionados con mucha de su experiencia previa como entrenador, así como con sus expectativas de trabajo en el futuro (ambas con jugadores adultos y/o en el fútbol profesional) o con la idea de que, como señalan Williams y Hodges (2005), los entrenadores tienden a confiar en la emulación de otros entrenadores, su propia intuición y las

tradiciones del deporte y/o del club en que se encuentran, más que en hallazgos de investigaciones basados en evidencia. En estas circunstancias, tiene sentido que las expectativas de varias de las partes involucradas (jugadores, otros entrenadores, directivos o padres de familia) y el contexto en que el entrenamiento ocurre puedan hacer que entrenadores se comporten de determinadas maneras que no necesariamente se condicen con evidencia científica relativa a qué deberían hacer para ayudar a los jugadores a adquirir habilidades (d'Arripe-Longueville et al., 1998).

El participante 2 también reconoce el valor de no intervenir permanentemente durante el entrenamiento. Si bien se ha argumentado que no necesariamente ejecuta esta estrategia controlada o intencionalmente, en su caso sí se observan, a fin de cuentas, mayores silencios prolongados durante el entrenamiento. En este sentido, señala:

P2: "Trato de, primero, darles un poco de libertad. Si veo que están cometiendo un error en reiteradas ocasiones, ahí sí trato de corregirlos. Generalmente eso es lo que hago. Pero trato de darles bastante libertad a los chicos para que se desarrollen."

El reto para el participante 2 estaría en utilizar los periodos de silencio de una manera intencional para, como se ha señalado previamente, poder reflexionar, conducir una serie de procesos cognitivos relacionados con la performance y permitir a los jugadores la oportunidad de aprender por ellos mismos (Smith & Cushion, 2006), y no estrictamente por motivos de carácter organizacional como, por ejemplo, tener que montar la siguiente actividad. En este último caso, el silencio sería más bien una estrategia involuntaria que indica falta de experiencia o habilidad (Jones et al., 1995), o, quizás, que refleja las limitaciones a las que el entrenador se enfrenta, impuestas por las condiciones materiales del club.

Por otra parte, el participante 2 explica que, al jugador, "no le digo 'corre', 'marca'", y sí, en cambio, "'perfilate mejor porque así vas a salir mejor' y ese tipo de instrucciones son las que me gusta dar sobre todo". En ese sentido, refiere que se preocupa por lo siguiente:

P2: "Por ejemplo, si es un ejercicio en el que estoy trabajando la parte táctica defensiva, cómo se perfilan los defensas, cuándo achicar, cuándo retroceder. Si es con balón, tanto

en la parte defensiva como en los que están atacando, tratar de enseñar, o mentalizarlos, que un buen control les va a facilitar la siguiente acción.”

Así como en las actividades de “tipo juego” se observó cierta distancia entre aquello que el entrenador pretende y lo que efectivamente sucede en el entrenamiento, en las intervenciones de contenido táctico-técnico específico se observó una situación semejante. Es decir, se nota una diferencia entre aquellas instrucciones que el participante refiere que le “gusta dar” y reconoce como importantes, y aquellas que, al fin y al cabo, tiene posibilidades de dar. Estas últimas, en todo caso, se caracterizan por abordar principalmente los detalles organizacionales de las sesiones que no se refieren a habilidades o estrategias. Cuando sí se refieren a estas, además, lo hacen con una menor profundidad explicativa sobre cómo ejecutarlas de la que el propio participante espera.

En el club 3, por último, el participante refiere que el sentido de sus intervenciones orales durante el entrenamiento es, principalmente, llamar o captar la atención de los jugadores, sobre todo cuando “están dispersos”. Esto se relacionaría con las condiciones en las que se realiza su entrenamiento, y evoca las mismas dificultades del participante 2 para proveer mayor instrucción táctico-técnica. El participante 3, en este escenario, estaría reconociendo que la preponderancia de comportamientos instruccionales organizativos (que son centrales en su intervención) es necesaria para dirigir con éxito las diferentes actividades del entrenamiento y transcurrir entre estas con relativa fluidez.

Al entrenamiento de fútbol en un sentido más amplio, los entrenadores le otorgan significados diversos que, de alguna manera, se relacionan con los niveles que sus clubes representan. Bajo esta lógica, en el club 1 (que cuenta con equipo profesional) se refuerza permanentemente la posibilidad de los jugadores tornarse profesionales en el futuro. En el club 2, por su parte, si bien existe una intención (y algunos casos de éxito), se reconoce una distancia considerable respecto del objetivo de formar futbolistas profesionales. En el club 3, finalmente, esta posibilidad es prácticamente rechazada, dada la realidad en que se encuentran, y más bien se reconoce a la práctica de fútbol como una “alternativa” dentro de un contexto desfavorecido.

Desde esta perspectiva, en el club 1 el objetivo profesionalizante del fútbol se persigue activamente. Más de una vez por sesión, el participante 1 les recuerda a los jugadores que el fútbol puede convertirse en su profesión y que deben asumir sus responsabilidades en ese camino. Esto, evidentemente, revela alguna información sobre el nivel real de los jugadores (por lo menos cinco de ellos han sido o son actualmente seleccionados nacionales de su categoría), así como de los objetivos trazados por el club. En diferentes sesiones, por ejemplo, se refiere a los jugadores, individual y colectivamente, sobre el tema:

P1: “Ustedes quieren vivir de esto. No nos engañemos que esto solamente es un juego. A ustedes los van a elegir para que firmen contrato profesional y para que jueguen en la Primera División de Perú o de otro país jugando bien y ganando. (...) Ni para nosotros esto solamente es un juego ni para ustedes esto debería solamente ser un juego. (...) Es verdad que todos acá estamos en el fútbol no porque nos obligan sino porque nos gusta. Pero esto ya dejó de ser un fútbol de la calle que nos guste a ser algo profesional. O sea, que tú vivas de esto, que tu familia viva de esto.”

Refiriéndose a un grupo de jugadores mayores que pasaron por el club y que ese mismo día firmaron su primer contrato profesional, dice:

P1: “Este año cumplen 18 [años], de 17 para 18. Como el talento no tiene edad, uno de ustedes también puede tener esa oportunidad de hacerlo. No importa si tienen menos de 17 años, a mí me daría mucha alegría, mucho gusto, que no sean solamente esos cuatro como he visto hoy día en la mañana. (...) Ahí, trabajando calladitos nomás. Trabajando, trabajando y trabajando. Ustedes me hacen acordar a esa característica. Ese camino que van siguiendo. Entonces, muchachos, las cosas vienen. Y en el fútbol las cosas vienen rápido. Eso creo yo que es lo malo. En el fútbol las cosas vienen rápido. Pero cuando les toque, que ya les va a tocar muchachos, tengan el total sentimiento de que les toca porque han hecho las cosas bien.”

En una charla individual con un jugador, lo alienta:

P1: “Diego, tú no deberías jugar en el Perú con las condiciones que tienes. Con esa fuerza que tienes, con ese cambio de ritmo de tienes, tú no deberías jugar en el Perú. Tú deberías debutar en Europa o en el extranjero, pero es tu cabeza la que tienes que mejorar. (...) Falta que estés más metido en esto, que sientas más esto. Todavía no sientes que esto puede ser tu profesión. Hijo, tienes todas las cosas para hacerlo. Depende de tu cabeza, de que te mires al espejo y digas ‘oye, soy bueno’.”

Además, en la entrevista el participante explica, sobre ser entrenador, que “yo no me veo haciendo otra cosa que no sea esta”. Ello refuerza la especificidad

de la práctica y el sentido de identidad de ser entrenador, como si no existiera otra alternativa o posibilidad de profesión.

En los clubes 2 y 3, por su parte, los entrenadores refieren problemas asociados a una baja continuidad en la asistencia de los jugadores y en lo que con ellos se trabaja, algo difícil de imaginar en la realidad del club 1. Estos problemas, como se ha visto, acaban por manifestarse en las actividades del entrenamiento y en los comportamientos instruccionales empleados, así como en los objetivos generales del entrenamiento. Tal como el participante 3 indica que tienen problemas en mantener cierta regularidad en la asistencia de los jugadores (“es que unos van y vienen”, explica), el participante 2 señala algo similar:

P2: “El problema del club es que, al ser un club social-deportivo, no todos los chicos se quieren dedicar al fútbol. Por diversos problemas o diversas actividades, a veces los chicos no vienen y uno tiene que ver la forma o buscar el lugar y el tiempo indicado para que, cuando esté la mayoría, trabajar ese aspecto.”

Antes que formar futbolistas profesionales (lo que han logrado en algunos casos), el entrenamiento en el club 2 se asume más como una actividad extracurricular que, en un contexto de clase media, brinda posibilidades de participación a los socios del club. El participante 2 lo explica:

P2: “En principio es que tengan esa intención. Lo que nosotros tratamos de buscar es que ese chico se desarrolle de la mejor manera y tratar de ayudarlo para que llegue finalmente a algún equipo profesional. Tratamos de hacerle entender a los chicos que no se van a dedicar que tienen que dar todo de su parte porque al final no es un juego individual. Es un juego colectivo. Si ellos ponen de su parte van a lograr potenciar al chico que sí quiere llegar y lo van a poder ayudar.”

En el club 3, en cambio, el entrenamiento se desarrolla en un contexto desfavorecido que contrasta con el del club 2. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015), el distrito en que se encuentra es uno de los cuatro con mayor pobreza en la ciudad. Sobre el esfuerzo económico que realiza el club, el participante 3 indica:

P3: “No basta, porque hay chicos que viven en el distrito pero [para ir al entrenamiento] de su casa toman dos motos y aparte una combi, ¿me entiendes? Son como 6-7 soles de ida y 6-7 soles de vuelta por un entrenamiento. Aparte, el campo tiene que pagarlo. Entonces ya hay un gasto.”

Asimismo, durante el entrenamiento les recuerda a los jugadores esta situación:

P3: “No estés molestando a tus padres o a tus tíos o a tus abuelos o a quien sea el encargado de pagar tu mensualidad, porque detrás de esa mensualidad hay mucho esfuerzo y hay que aprender a valorarlo. Aprender a valorar el esfuerzo.”

Como el propio participante señala, en un contexto de “problemas alrededor de la escuela” (pobreza y/o violencia, por ejemplo), el club asume en todo caso un enfoque de “desarrollo positivo”, hasta cierto punto semejante al del modelo de desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte (Corte-Real et al., 2016). Esta postura involucra un conjunto organizado de ideas y maneras de implementarlas con el que se busca promover el desarrollo global de niños y jóvenes, centrándose en su potencial y cualidades y en la promoción de sus competencias y recursos, con el objetivo final de estimular mejorías a nivel personal (ayudándolos a ser “mejores personas”) y a nivel social (ayudándolos en sus relaciones sociales). Diversos principios asociados al “desarrollo positivo”, como “empoderar”, “dar voz activa” y promover la autonomía y el pensamiento crítico son estructurantes de este abordaje. Es esta perspectiva de impacto social la que, en cierta medida, desplaza al objetivo profesionalizante y, al mismo tiempo, recuerda las dificultades materiales del contexto en que se encuentran:

P3: “Poder darle una alternativa seria a las personas que quizás no tienen la proximidad a infraestructuras, digamos mega infraestructuras o clubes grandes, como en la capital. (...) Que la gente valore el esfuerzo que está haciendo por un gasto mensual, valore ese esfuerzo al recibir una educación o una instrucción seria. (...) Yo creo que el principal enfoque es ese. Que este distrito sea valorado por deportistas propios del lugar y que sean respetados, así entre comillas, por el comportamiento, por cómo comportarse no tanto en el fútbol sino ya en el nivel de la sociedad.”

Como se ha mencionado, para el participante 3 es evidente que, por lo menos, no deben ilusionarse de manera ingenua con la posibilidad de que los jugadores del club se conviertan en futbolistas profesionales. Esto también revela alguna información sobre sus oportunidades reales de lograrlo en este contexto en particular. En el club 3 hay, más bien, una preocupación por lo que sucede fuera del entrenamiento (por ejemplo, el entrenador les recuerda constantemente que “estudien para que no haya problemas” u otros similares),

así como un reconocimiento de que los jugadores del club probablemente van a dedicarse a otras actividades profesionales. Esto contrasta marcadamente con lo que sucede en los otros dos clubes, principalmente en el club 1. En este sentido, el participante 3 dice lo siguiente:

P3: “Nosotros tratamos de ser lo más transparente posible. Sin ningún tipo de habladurías, fanfarronerías, de engaños ni mentiras. De que ‘sí, tu hijo va a llegar a jugar en Primera’. Al menos nosotros no compartimos esa filosofía del chamullo.”

En síntesis, se observa una diferencia gradual en cómo los entrenadores se identifican con el objetivo de formar futbolistas profesionales, la que está relacionada con el nivel representado por los clubes. En uno de estos, la posibilidad de que un jugador se vuelva profesional parece cercana, se alienta y se persigue activamente (club 1); en otro, se convive con esa posibilidad sin ir realmente atrás de ella (club 2); en el tercero, finalmente, se prefiere más bien no ilusionarse con ella (ponerle “paños fríos”), pues se reconoce de antemano su dificultad (club 3).

Por otro lado, dentro de esta diversidad de significados propios que se le adjudican al entrenamiento de fútbol, se observan diferencias relevantes en cuanto a cómo los entrenadores se relacionan con la competición. De acuerdo con lo mencionado sobre las expectativas de que los jugadores se conviertan en profesionales en el futuro, tiene sentido que en el club 1 la competición sea un importante regulador del proceso de entrenamiento. El participante 1 señala, por ejemplo, que:

P1: “Nosotros tratamos de desglosar la competición a la enseñanza en el entrenamiento. (...) Si venimos de ganar mucho y yo los estoy viendo muy relajados, o si, en otros momentos, venimos de ganar de manera muy apretada y no con tanta confianza, trato de que sea un todo el tema de la observación y el análisis para ejecutar mis ejercicios.”

Cuando se le pregunta por los desafíos que introduce la competición al entrenamiento, el participante 1 refiere una relación íntima con esta y que resulta fundamental en el proceso de desarrollo de los futbolistas. Si bien los otros entrenadores le atribuyen significados diversos, pareciera que a mayor el nivel representado por el club, mayor es la importancia atribuida a la competición como herramienta pedagógica. Según Garganta (2006), en el deporte de alto rendimiento la competición constituye el cuadro de referencia para la

organización del entrenamiento, mientras que en el deporte de niños y jóvenes ella debe constituir una extensión y complemento de este. Ambas aproximaciones, sin embargo, no son mutuamente excluyentes, y si bien esto significa que, como señala el autor, en el deporte de alta competición se entrena para competir y en el de niños y jóvenes se debe competir para entrenar, los jugadores deben reconocer los distintos escenarios de práctica cuando son confrontados con ellos. Por eso mismo es que, en la construcción de los ejercicios para jugar (como incluso el propio participante lo indica), las analogías entrenamiento-juego desempeñan un papel fundamental.

En cambio, frente a la misma interrogante, el participante 3 indica que la competición significa prácticamente un impedimento en su objetivo de formar deportistas, al que debe ir en búsqueda casi a pesar, y no con o a través, de esta. Por ejemplo, explica, entre otros factores, que las expectativas de obtener resultados positivos, generalmente de los padres, resultan perjudiciales para sus objetivos de desarrollo. A pesar de no negar su valor ni de asumir que sea negativa por naturaleza (“tratamos de balancear esas cosas, sino no estaríamos compitiendo anualmente”, señala), sí hace una crítica a la forma en que la competición se manifiesta en su realidad concreta. Esto posiblemente esté relacionado con experiencias previas negativas o con un contexto general de “degradación moral” asociado a la competición deportiva en el Perú (Pimentel, 2014). Dicha perspectiva puede percibirse en el siguiente fragmento:

P3: “La competición es totalmente brutal. (...) Está totalmente desenfocada (...) ese tipo de competición es la que, bueno, está y mueve todo este negocio, pero desenfoca un poco lo que es en sí el deporte. (...) Hay un engranaje, un ensamblaje alrededor de esto, que deshumaniza a veces.”

Por último, y más allá de las aproximaciones diferenciadas que se tengan respecto de tornarse profesional en el futuro o de la competición como elemento pedagógico, los tres entrenadores tienen en común un enfoque orientado al desarrollo del jugador. En este sentido, señalan, entre los objetivos principales del entrenamiento, lo siguiente:

P1: “Que el chico entre a la sesión y se vaya de la sesión con algo aprendido, y que no se vaya solamente sudando. (...) Que vengan con alegría y se vayan con alegría, motivación y paz. Y aprendiendo algo, eso es lo mejor. Lo mejor que te puede pasar en

diciembre es que te digan 'profe, Feliz Navidad y gracias por haberme enseñado esto'. Eso es lo mejor que me ha pasado.”

P2: “Primero, que mejoren. Individualmente, que mejoren tanto en la parte técnica como en la parte táctica. Que entiendan el juego es muy importante para mí. Que entiendan por qué hacen alguna cosa o por qué se tiene que hacer otra. Y que, en el colectivo, año tras año, vayamos mejorando. (...) Entonces lo que nosotros tratamos de buscar es que ese chico se desarrolle de la mejor manera y tratar de ayudarlo para que llegue finalmente a algún equipo profesional.”

P3: “Potenciar todas sus cualidades al máximo. (...) Les pido su opinión, cuestionar por qué hago tal cosa, que tengan un carácter crítico. Esa parte de autonomía siempre suma. Que no solo sean personas que reciben instrucciones, sino que valoren el esfuerzo, valoren la mejora, (...) que los chicos desarrollen un amor propio muy grande para lo que les plazca y una confianza al 110% para lo que afronten y decidan estudiar y practicar.”

De esta manera, cuando se les pregunta por lo que pretenden lograr con el entrenamiento de fútbol en un sentido general, los entrenadores reconocen que su práctica se debe principalmente a la progresión de los jugadores. Si bien se observa que este enfoque se operacionaliza de maneras diversas, adaptadas a los contextos y condiciones en que cada uno se encuentra, sus respuestas evidencian en todos los casos, por lo menos a nivel declarativo, un compromiso con ayudar a los jugadores a adquirir habilidades para desempeñarse con éxito. Esta es reconocida como una de las principales tareas de los entrenadores deportivos (Ford et al., 2010). Los participantes se sitúan, así, dentro de la interfaz de enseñanza y aprendizaje que supone el entrenamiento, reconociéndolo por sobre otros aspectos como un proceso pedagógico (Jones, 2006, 2007).

Consideraciones finales

A través de la presente investigación se observó que en el grupo de clubes y entrenadores participantes existen diferencias en las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales utilizados, así como en los sentidos y significados que los entrenadores les atribuyen. Estas diferencias se dan de acuerdo con el nivel de rendimiento representado por los clubes, y están por lo general mediadas por las condiciones materiales de estos. En el caso particular de los participantes de esta investigación, la progresión en el nivel representado por los clubes coincide con una mejora en sus condiciones materiales. Esta mejora se consideró, en cierta medida, como un factor transversal para optimizar los diferentes componentes del entrenamiento aquí analizados, y fue determinante en los resultados obtenidos.

En cuanto a las actividades del entrenamiento, se hallaron diferencias, en primer lugar, en la duración del microciclo y de las sesiones, siendo que a medida que aumenta el nivel representado por el club, aumenta también el tiempo de la sesión. Si bien las diferencias en el tiempo de la sesión entre el club 1 y el club 2 y entre el club 2 y el club 3 no son significativas, se observa que, descriptivamente, las sesiones en el club 1 son más largas que las del club 2 y que las del club 2 son más largas que las del club 3. Asimismo, el club 3 solo realiza dos sesiones por microciclo, a diferencia de los otros dos clubes, que realizan cuatro. Por todo ello, acumula menos horas de práctica que los otros dos clubes. Estos resultados se dan de acuerdo con el hecho de que la cantidad de práctica deportiva es un factor que está relacionado con el rendimiento alcanzado en esta, siendo que los futbolistas de élite pasan más tiempo semanalmente en práctica colectiva e individual que sus pares de sub-élite. Dichos resultados invitan a preguntarse cómo es esta práctica, examinando más a detalle las actividades del entrenamiento y comportamientos instruccionales utilizados.

Asimismo, dentro de dicho tiempo también se observaron diferencias en el tiempo que es destinando a actividad y el que es destinado a organización. Estas diferencias remiten al aprovechamiento del tiempo, sobre todo cuando el

tiempo de organización ocurre fuera de su tiempo previsto al inicio y al final de la sesión, y son indicadoras, hasta cierto punto, de la calidad en el uso del tiempo. Descriptivamente, existe una diferencia escalonada en el tiempo total de actividad, que es mayor a medida que aumenta el nivel representado por el club, y que seguramente está condicionada por la diferencia significativa hallada en la duración total de las sesiones y del microciclo entre los clubes. En cuanto al porcentaje del microciclo invertido en actividad y en organización, el club 3 es el que acumula un menor porcentaje de tiempo de organización, aunque para ello prescinde de los momentos de organización general inicial y, casi también, de los de organización general final. Estos momentos, se sabe, son importantes para presentar los objetivos de la sesión, enlazarlos con lo realizado anteriormente, proveer información sobre la utilidad de las actividades, motivar a los jugadores, generar expectativas y reflexionar sobre el entrenamiento. Precisamente, en el club 1, que acumula un porcentaje de tiempo de organización ligeramente superior, este tiempo le permite al entrenador cumplir con estas funciones. El club 2, por último, es el que acumula el mayor porcentaje de tiempo de organización y el único de los tres en el que el tiempo de organización es mayor que el de actividad. Es, asimismo, el club en el que más se concentra el tiempo de organización en la parte central del entrenamiento, reafirmando que es en el que más tiempo se pierde en explicaciones, traslados, descansos forzados y todo aquello que ocurre en lugar de la actividad prevista. En este punto, resulta determinante el hecho de que sea el club con más jugadores por entrenador.

En cuanto a las actividades en sí mismas, se observó que, dentro de las de “tipo juego”, el club 1 es el que acumula un mayor porcentaje de tiempo en el conjunto de actividades de juego condicionado y de juego reducido. Estas actividades son importantes porque, al involucrarse en práctica específica con oposición activa e imprevisibilidad, y haciéndolo a través de estructuras de juego adaptadas en diferentes escalas, los jugadores desarrollan, progresivamente, su inteligencia de juego. Esta se deriva de un complejo de habilidades perceptivas y cognitivas, como la anticipación y la toma de decisión, y puede ser transformada a través de intervenciones apropiadas. En los clubes 2 y 3, en cambio, se dispuso un porcentaje muy bajo de tiempo a actividades de juego

condicionado y de juego reducido considerando su relevancia. Resulta paradójico que, siendo los clubes más desfavorecidos de los tres en términos materiales, sean, al mismo tiempo, los que menos aprovechan el potencial lúdico-formativo del juego, que precisamente no requiere de grandes desarrollos infraestructurales o metodológicos.

El club 2, por su parte, es el único en el que se realiza la actividad de juego completo. En él, esta actividad compensa el bajo porcentaje de tiempo invertido hasta ese momento en actividades de “tipo juego”, y supuso que en las cifras finales sea el club de mayor porcentaje del tiempo de actividad invertido en actividades de “tipo juego”. El juego completo, sin embargo, implica una dificultad de representar las regularidades del juego por su escasa recurrencia, y una falta de progresión, pues evidencia un salto grande entre la predominancia de actividades de “tipo ejercicio” hasta ese momento y el juego completo para cerrar el microciclo. De todas formas, al realizarse frente a un club invitado y considerando la dificultad de un solo entrenador tener que organizar, distribuir y dirigir a un grupo de jugadores tan numeroso, resulta una actividad valiosa para compensar el poco tiempo invertido hasta ahí en actividades de “tipo juego”.

Si bien no se observaron actividades de juego libre en ninguno de los clubes dentro del tiempo de entrenamiento considerado, se observó que en el club 1 estas actividades se realizan generalmente antes de que comience formalmente la sesión. En el club 2, en cambio, solo se realizaron actividades de juego libre antes de una de las sesiones, mientras que en el club 3 en ninguna. Asimismo, el club 1 es, también, el que más incorpora elementos del juego libre, como la competitividad y la imprevisibilidad, en actividades de otros tipos. El juego libre es importante puesto que promueve la creatividad, la imaginación, el placer y con este, el aprendizaje.

Por otro lado, en cuanto a las actividades de “tipo ejercicio”, en los clubes 1 y 3 se destinó gran parte de este tiempo en actividades de calentamiento o acondicionamiento físico. Estas resultan relevantes dada la idea de que es necesario un “entrenamiento para poder entrenar”, la gran representación de preparadores físicos en las estructuras de equipos de alto rendimiento y los efectos positivos de los programas de fuerza y acondicionamiento físico que la investigación ha observado, tanto en la prevención de lesiones como en mejorar

las capacidades físicas relevantes para la performance. Las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico realizadas en el club 1 se ajustaron mejor a estos principios orientadores, y se diferenciaron de las de los clubes 2 y 3 por el tipo de ejercicios utilizados. En el club 1, estas actividades fueron siempre dirigidas por el preparador físico y el fisioterapeuta, y orientadas a objetivos muy particulares como la prevención de lesiones (actividad realizada al inicio de todas las sesiones) y la mejora de las capacidades físicas (como la velocidad o la potencia aeróbica). Además, se realizaron actividades de recuperación activa al final de todas las sesiones. De esta manera, se piensa que el elevado tiempo invertido en estas actividades en el club 1 se suscribe a unos parámetros más adecuados y está sistematizado para responder a cuestiones particulares de la preparación física del deportista. Las actividades de calentamiento o acondicionamiento físico en los clubes 2 y 3 se trataron, en cambio, de una activación fisiológica demasiado general o de actividades que se confundían con las de organización, pues los entrenadores debían enfocarse en otros aspectos del entrenamiento, como preparar la siguiente actividad o comunicar avisos relevantes para las próximas sesiones. Los jugadores difícilmente se adherían a los ejercicios propuestos y las actividades de fuerza, acondicionamiento o recuperación perdían relación con su objetivo principal.

Asimismo, se observó una tendencia marcada en los tiempos de utilización de las actividades de práctica de la técnica, que es mayor a medida que disminuye el nivel representado por el club. Si bien el entrenamiento analítico de la técnica sí puede constituir un recurso válido y agregar un valor alternativo en situaciones puntuales, en general, lo que existe es una predominancia excesiva de una aproximación tecnicista. En los clubes participantes, esto se refleja en la tendencia del tiempo invertido en actividades de práctica de la técnica a hacerse mayor a medida que disminuye el nivel representado por el club. En actividades de práctica de habilidades aplicadas se observó, precisamente, una tendencia opuesta a la anterior. El tiempo de utilización de estas actividades, que incluyen algunos elementos de oposición y de toma de decisión, es mayor a medida que aumenta el nivel representado por el club. Si se considera que introducir estos elementos amplía las posibilidades de transferencia y aprendizaje de habilidades, tiene sentido que el tiempo invertido

en actividades de práctica de habilidades aplicadas sea mayor a medida que aumenta el nivel representado por el club. Además, estas actividades también fueron más específicas cuando el nivel representado por el club era mayor.

Finalmente, también se observaron diferencias en el número de actividades realizadas durante el microciclo, que es más alto a medida que aumenta el nivel representado por el club. Estas diferencias expresarían, a su vez, una mayor variedad, variabilidad y especificidad de las actividades cuando el nivel representado por el club es mayor y estarían, de esta manera, respondiendo mejor a las exigencias de la modalidad.

Con relación a los comportamientos instruccionales, se encontró una mayor presencia de comportamientos de instrucción táctico-técnica a medida que aumenta el nivel representado por el club, siendo esta, además, más específica e individualizada, así como más elaborada en los momentos de organización, antes y después de las actividades. Correspondientemente, se observaron menos comportamientos instruccionales de organización cuando el nivel representado por el club es mayor. Contar con un cuerpo técnico más amplio y diferenciado supone pasar, en cierta medida, de una preponderancia de comportamientos instruccionales meramente organizativos (necesaria para el desarrollo del entrenamiento en clubes que cuentan con una sola persona a cargo de un numeroso grupo de jugadores), a una intervención de mayor contenido táctico-técnico específico. En los clubes 2 y 3, por otro lado, se observaron mayores silencios prolongados, aunque estos difícilmente cumplen la función de otorgar mayor autonomía al practicante. En el club 1, en cambio, los silencios prolongados fueron prácticamente inexistentes, imposibilitando un enfoque de “manos libres” durante la ejecución de las actividades. En momentos de organización, sin embargo, el entrenador del club 1 otorga cierta autonomía a los jugadores a través del cuestionamiento, pidiéndoles expresamente su participación sobre asuntos diversos e intercambiando ideas con ellos.

El elogio, aliento y regaño, por su parte, también fueron más frecuentes, elaborados e individualizados a medida que aumenta el nivel representado por el club. Estas diferencias se observaron, principalmente, entre el club 1 y los clubes 2 y 3. Asimismo, en el club 1 se observó una mayor manipulación de los escenarios del entrenamiento a través de su uso. En el club 1 también se

observaron comportamientos de regaño orientados a la calidad en la ejecución y al esfuerzo percibido por el entrenador, lo que no fue común en los otros clubes y que revela información sobre la exigencia y los objetivos del club. En los clubes 2 y 3, en cambio, el regaño fue utilizado casi exclusivamente para cuestiones relativas a la disciplina y la atención de los jugadores en momentos de organización, lo que nuevamente expone las dificultades particulares de estos dos clubes de lidiar con muchos jugadores para un solo entrenador. Finalmente, durante las actividades, además de ser más esporádicos, se identificó que estos comportamientos estuvieron más limitados, circunscritos al aliento y, en menor medida, al elogio.

El cuestionamiento, finalmente, fue el comportamiento instruccional menos utilizado de los comportamientos considerados. Además, cuando se utilizó, por lo general fue a través de preguntas de control, preguntas retóricas y preguntas de organización, así como preguntas que esperan respuestas cerradas y predeterminadas. En estos y otros casos, los entrenadores no brindaron un tiempo suficiente para que los jugadores respondieran a sus interrogantes. De todas formas, a pesar de su baja frecuencia en general, se observó una diferencia importante en su uso entre el club 1 y los otros dos clubes, la que coincide plenamente con resultados de investigaciones previas. Es decir, la frecuencia de uso del cuestionamiento es más alta a medida que aumenta el nivel representado por el club y pareciera que es particularmente útil con practicantes más experimentados. El entrenador del club 1 logra, incluso, realizar preguntas que sí se refieren específicamente a las estrategias, técnicas y/o tareas que los jugadores realizan y a cómo se sienten en ese proceso, brindando espacio para sus respuestas y profundizando sobre diversos aspectos. En los otros dos clubes, en cambio, su uso fue escaso y apenas restringido al tipo de preguntas antes descrito. Sin embargo, considerando las posibilidades que el cuestionamiento brinda como estrategia instruccional, como forma de evaluación continua y formativa del estado en que los jugadores se encuentran con relación a los objetivos pedagógicos (tanto de carácter cognitivo como socioafectivo), su uso parece ser clave en la comprensión de la acción. Además, permite verificar el grado de conocimiento que los jugadores tienen sobre la información transmitida, desarrollar la capacidad de reflexión, solicitar apreciación, aumentar

la frecuencia de interacciones entre el entrenador y el jugador y mejorar la motivación y el clima del entrenamiento. En este sentido, el entrenador del club 1 es quien mejor consigue que, a través del cuestionamiento, los jugadores se impliquen cognitivamente en el entrenamiento, se motiven y expresen sus apreciaciones, juicios de valor, sentimientos e ideas. Aunque poco frecuente, su uso estaría al servicio del desarrollo de las competencias motoras, la autonomía y la responsabilidad, ejes de una buena educación deportiva.

Por otro lado, los entrenadores participantes le atribuyen significados diversos a las actividades y comportamientos utilizados, así como al entrenamiento de fútbol en un sentido general. Se observó que, con relación a las actividades empleadas, los entrenadores de los clubes 2 y 3 le atribuyen la gran cantidad tiempo invertido en actividades de “tipo ejercicio” al hecho de que cuentan con jugadores de nivel más bajo y, por lo mismo, con jugadores de nivel disparado. Según los entrenadores, estas actividades les permiten nivelar a los jugadores que aún no tienen las habilidades para desempeñarse con éxito en condiciones de “tipo juego”. Al recurrir a más actividades de “tipo ejercicio” para enfrentar esta situación, se consolida la situación paradójica de que, aun siendo clubes más desfavorecidos en términos materiales que el club 1, sean los que menos aprovechan el potencial lúdico-formativo del juego. Los juegos reducidos y condicionados serían alternativas que, en estas circunstancias, también merecen ser exploradas.

Asimismo, si bien el participante 2 reconoce que los jugadores aprenden más en condiciones de juego y con oposición activa, se observa una distancia entre este reconocimiento y lo que efectivamente ocurre en su entrenamiento. Por otro lado, los participantes 1 y 2 están de acuerdo con adoptar una lógica de progresión en la complejidad de las sesiones, aunque estas se diferencian en cierto sentido. Mientras que la progresión a la que el participante 2 se refiere generalmente involucra pasar de utilizar ninguna oposición o una oposición pasiva y/o limitada a una oposición activa, la del participante 1 involucraría un sentido más amplio de la complejidad y no estrictamente la ausencia-presencia de oposición. Dicha lógica está sustentada en una estructura metodológica que el club 1 tiene para todas sus categorías y que el entrenador emplea con relativo éxito. Asimismo, entre todos los participantes, el entrenador del club 1 es el que

hace el mayor énfasis en el desarrollo de la toma de decisión y la capacidad cognitiva del jugador, lo que se corresponde con el mayor tiempo invertido en actividades de “tipo juego”.

En cuanto a los sentidos atribuidos a los comportamientos instruccionales, los entrenadores de los tres clubes refieren la necesidad de intervenir para llamar la atención de los jugadores, lo que subraya la relevancia del comportamiento instruccional de organización para este tipo de cuestiones. Asimismo, los entrenadores de los clubes 1 y 2 reconocen el valor de intervenir menos para brindar autonomía a los jugadores. Sin embargo, así como el primero tiene dificultades para traducir u operacionalizar esta intención (quizás porque mantener un estilo autocrático, prescriptivo y unidireccional le permite mantener cierta sensación de control y monitoreo de todo lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje), el segundo no necesariamente la ejecuta de manera estratégica.

En un sentido más amplio del entrenamiento de fútbol, se observaron diferencias en cuanto a cómo se relacionan con el objetivo de formar futbolistas profesionales, siendo que, a medida que el nivel representado por el club es mayor, este objetivo se considera más cercano y se persigue más activamente. Mientras que en el club 1 el entrenador alienta a los jugadores permanentemente para conseguir este objetivo central, en el club 2 el entrenador señala que existe una intención inicial (y algunos casos de éxito) pero reconoce una distancia considerable respecto de dicha posibilidad. El entrenamiento más bien se asume como una actividad extracurricular que, en un contexto de clase media, brinda posibilidades de participación a los socios del club. En el club 3, finalmente, la posibilidad de que los jugadores se conviertan en profesionales en el futuro es prácticamente rechazada desde un inicio y la práctica de fútbol se reconoce, en cambio, como una “alternativa” en un contexto desfavorecido (de pobreza y/o violencia) desde un enfoque de “desarrollo positivo”.

A la competición, por su parte, los entrenadores también le atribuyen sentidos diferenciados, los que están de acuerdo, en cierta medida, con cómo se relacionan con el objetivo de formar futbolistas profesionales. Principalmente, se observó que mientras que el entrenador del club 1 reconoce a la competición como fundamental para el desarrollo de los jugadores y le resulta un importante

regulador del proceso de entrenamiento, el del club 3 la ve casi como un impedimento en este proceso, dado que la asocia necesariamente a un contexto negativo.

Finalmente, más allá de las aproximaciones que se tengan sobre tornarse profesional en el futuro o sobre la competición como herramienta pedagógica, todos los entrenadores reconocen que su práctica se debe principalmente a la progresión de los jugadores. Si bien este enfoque se operacionaliza de formas diversas, de acuerdo con los contextos y condiciones de cada club, todos los participantes evidencian un compromiso con ayudar a los jugadores a adquirir habilidades, que es reconocida como una de las principales tareas de los entrenadores deportivos. Al hacerlo, se sitúan dentro de la interfaz de enseñanza y aprendizaje que supone el entrenamiento, reconociéndolo como proceso pedagógico.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce como una posible limitación metodológica que si bien los clubes en los que se realizaron las observaciones sí son representativos de un nivel de rendimiento en particular, por las competencias en las que estos participan (que suponen niveles diferenciados según la Federación Peruana de Fútbol) e incluso según sus propias condiciones materiales, los entrenadores no lo son necesariamente. Como se ha mencionado, es factible que el nivel de los entrenadores participantes no se corresponda con el de los clubes en los que trabajan (o que su desempeño esté muy asociado a las condiciones materiales del club), lo que reafirma la pretensión de profundizar en sus cuestiones particulares y tener cuidado de no asumir que estas serán compartidas por todos los entrenadores del resto de clubes que participen en su misma competición. Existe la posibilidad de que haya una discrepancia o cierta distancia entre el nivel de los entrenadores y el de sus clubes.

Por otro lado, también es posible que, dado el momento del año en que se realizaron las observaciones (los equipos se encontraban en la etapa final de su pretemporada) haya existido cierta heterogeneidad en los microciclos observados, propia de la etapa precompetitiva. Que se suponga que es una etapa de gran variabilidad en las intervenciones realizadas (muchas veces también por cambios e imprevistos relativos a los campos de entrenamiento, a

los horarios y otros asuntos organizacionales), en todo caso, es parte inherente de este trabajo. Se cree que la observación de microciclos de otros momentos del año hubiese sin duda arrojado datos distintos, pero que hubiesen, en todo caso, conservado aquellas cuestiones estructurales sobre las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales utilizados que aquí se han querido resaltar.

Asimismo, este estudio no incluyó un análisis de la calidad de la ejecución de las actividades en cada uno de los clubes, y que también ofrecería información relevante sobre cómo varían en función del nivel representado por los clubes.

Finalmente, otra posible limitación de este trabajo sería el hecho de que no todos los equipos considerados son de la misma categoría de edad. Si bien todos se agrupan en un rango de dos años (nacidos entre 2003 y 2005), y así como investigaciones previas han apuntado a que las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales no presentan diferencias significativas de acuerdo con tal variación de edad, se cree que, en el ideal de los casos, los tres equipos considerados deberían ser todos de la misma categoría de edad. De cualquier modo, el hecho de que clubes incluyan a dos categorías en un solo grupo y que trabajen con un número grande de jugadores para un solo entrenador es un indicador de las realidades que se han querido representar. Por ello, dichas diferencias no presentan un impedimento sustancial para el análisis aquí realizado.

A partir de lo anterior, se recomienda, para futuras investigaciones, introducir la variable de edad en los distintos grupos estudiados, para obtener resultados que permitan comparar cómo varían las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales no solo en función del nivel representado por el club, sino también de acuerdo con la edad de los jugadores. También se podría, para explorar otras posibilidades, adoptar un enfoque de investigación cuantitativa más alargado, que incluya a más clubes y realidades para el análisis (probablemente con una menor profundidad), y que posibilite un conocimiento de la realidad del fútbol formativo peruano como un todo. Asimismo, es recomendable comparar resultados obtenidos en el Perú con otros contextos en que el desarrollo del fútbol sea mayor, para, a partir de ese

intercambio, generar nuevas vías de intervención para optimizar el entrenamiento de fútbol de formación en el Perú. Finalmente, se recomienda realizar estudios que también busquen acceder a la experiencia subjetiva de los jugadores participantes y, con ello, incorporen constructos como la práctica deliberada o el juego deliberado en el análisis. De esta manera, a través de cuestionarios y/o entrevistas, se podrá incluir no solo los procesos que ocurren dentro de los entrenadores, sino también dentro de los propios jugadores.

Para la formación de entrenadores, que tiene un desafío importante de diálogo entre la investigación y lo que efectivamente sucede en la práctica, se recomienda introducir, en los cursos, espacios para discutir hallazgos de investigaciones sobre adquisición de habilidades, aprendizaje motor y performance. Este trabajo intenta, precisamente, colocarse en la brecha que existe entre una y otra, y quizás pueda servir como ingrediente para un proceso de reflexión sobre el entrenamiento de fútbol que considere tanto las evidencias empíricas como las realidades particulares de cada club.

Frente a algunas de las interrogantes que se levantan al debatir sobre la problemática de la formación de futbolistas en el Perú, y frente a la falta de investigaciones que la aborden desde las ciencias del deporte, y en particular desde su componente pedagógico, este trabajo intenta ofrecer algunas respuestas, renovar debates relevantes sobre las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales del entrenador, dimensionar ciertos factores transversales como las condiciones materiales de los clubes y, finalmente, generar conocimientos que contribuyan a mejorar el entrenamiento de jóvenes futbolistas peruanos. Si bien de manera puntual y dirigida a tres contextos muy particulares, y sin la pretensión de generalizar los resultados, esta investigación brinda unas primeras luces para el estudio sistemático de lo que ocurre en la formación de futbolistas en el Perú en cuanto proceso pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Abbot, A., Button, C., Pepping, G. J., & Collins, D. (2005). Unnatural selection: Talent identification and development in sport. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 9(1), 61-88.
- Abernethy, B., Baker, J., & Côté, J. (2005). Transfer of pattern recall skills may contribute to the development of sport expertise. *Applied Cognitive Psychology*, 19(6), 705-718.
- Abernethy, B., & Russel, D. G. (1987). Expert-novice differences in an applied selective attention task. *Journal of Sport Psychology*, 9(4), 326-345.
- Ackerman, P. L. (2014). Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence*, 45(1), 6-17.
- Aizcorbes, A. F., & Sánchez, D. (2016). Júlio Garganta: “La humanización del entrenamiento y la competición será la gran revolución del fútbol” [Entrevista a Júlio Garganta]. *Fútbol Holístico*. Consult. 9 jun 2019, disponible en <https://fholistico.wordpress.com/2016/04/06/julio-garganta-la-humanizacion-del-entrenamiento-y-la-competicion-sera-la-gran-revolucion-del-futbol/>
- Andina. (2010). Perú recuperó su estilo de juego con contundencia y buen toque de balón, asegura Markarián. *Andina*. Consult. 5 set 2019, disponible en <https://andina.pe/agencia/noticia-peru-recupero-su-estilo-juego-contundencia-y-buen-toque-balon-asegura-markarian-321614.aspx>
- Araújo, D., Fonseca, C., Davids, K., Garganta, J., Volossovitch, A., Brandão, R., & Krebs, R. (2010). The role of ecological constraints on expertise development. *Talent Development and Excellence*, 2(2), 165-179.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Edições McGraw Hill.
- Baker, J. (2003). Early specialization in youth sport: A requirement for adult expertise?. *High Ability Studies*, 14(1), 85-94.

- Baker, J., Cobley, S., & Fraser-Thomas, J. (2009). What do we know about early sport specialization? Not much!. *High Ability Studies*, 20(1), 77-89.
- Baker, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Expertise in ultra-endurance triathletes early sport involvement, training structure, and the theory of deliberate practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 64-78.
- Baker, J., & Young, B. (2014). 20 years later: Deliberate practice and the development of expertise in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 135-157.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619-1629.
- Berry, J., Abernethy, B., & Côté, J. (2008). The contribution of structured activity and deliberate play to the development of expert perceptual and decision-making skill. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(6), 685-708.
- Bizzini, M., & Junge, A. (2016). Injury frequency and prevention. In T. Strudwick (Ed.), *Soccer science* (pp. 337-364). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bonnet, J. P. (1983). *Vers une pédagogie de l'acte moteur*. Paris: Vigot.
- Brewer, C., & Jones, R. L. (2006). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: The case of rugby union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Brown, G. (1978). *Classroom teaching*. London: Holt, Reinhart & Winston.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Claux, M. L., Kanashiro, Y., & Young, A. M. (2001). *Modelos psicológicos de la instrucción*. Lima: Ministerio de Educación.

- Combe, E. (2017). Selección peruana: Así fue su (largo) viaje para jugar en el primer Mundial. *Depor.* Consult. 3 set 2019, disponible en <https://depor.com/futbol-peruano/seleccion-peruana/seleccion-peruana-viaje-jugar-primer-mundial-infografia-41972>
- Cordero, J., & Ñopo, H. (2018). *La fórmula del gol: Secretos numéricos del deporte rey*. Lima: Aguilar.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (Eds.) (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13(4), 395-417.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 184-202). New York: Wiley.
- Côté, J., Erickson, K., & Abernethy, B. (2013). Play and practice during childhood. In J. Côté & R. Lidor (Eds.), *Conditions of children's talent development in sport* (pp. 9-20). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Côté, J., Horton, S., MacDonald, D., & Wilkes, S. (2009a). The benefits of sampling sports during childhood. *Physical and Health Education Journal*, 74(4), 6-11.
- Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009b). ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 7-17.
- Côté, J., Murphy-Mills, J., & Abernethy, B. (2012). The development of skill in sport. In N. J. Hodges & A. M. Williams (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 269-286). London: Routledge.

- Coutinho, P., Mesquita, I., & Fonseca, A. M. (2016). Talent development in sport: A critical review of pathways to expert performance. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(2), 279-293.
- Coutinho, P., Mesquita, I., Fonseca, A. M., & De Martin-Silva, L. (2014). Patterns of sport participation in Portuguese volleyball players according to expertise level and gender. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 9(4), 579-592.
- Coyle, D. (2009). *The talent code: Unlocking the secret of skill in maths, art, music, sport, and just about everything else*. London: Random House.
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24(4), 354-376.
- d'Arripe-Longueville, F., Fournier, J. F., & Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female athletes. *The Sport Psychologist*, 12(3), 317-332.
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints led approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deakin, J. M., Starks, J. L., & Allard, F. (1998). *The microstructure of practice in sport*. Ottawa, ON: Sport Canada Technical Report.
- Delval, J. (2016). Prólogo. In S. Frisncho (Ed.), *Ensayos constructivistas* (pp. 11-29). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Denganche. (2018). Nuestra identidad futbolera: El toque peruano. *Denganche*. Consult. 5 set 2019, disponible en <https://denganche.com/futbol-peruano/seleccion-peruana/nuestra-identidad-futbolera-el-toque-peruano>
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coach effectiveness. *Sports Science Reviews*, 2(2), 14-29.
- Duncan, C., & Strudwick, T. (2016). National and cultural influences. In T. Strudwick (Ed.), *Soccer science* (pp. 15-35). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Durand-Bush, N., & Salmela, J. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 154-171.
- Ericsson, K. A. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: An analysis in response to Tucker and Collins review—what makes champions?. *British Journal of Sports Medicine*, 47(9), 533-535.
- Ericsson, K. A., Krampe, R., & Tesch-Rom r, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Feldman, S. (2003). The right line of questioning. *Teaching Pre K-8*, 33(4), 8.
- Fenner, J. S., Iga, J., & Unnithan, V. (2016). The evaluation of small-sided games as a talent identification tool in highly trained prepubertal soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 34(20), 1983-1990.
- Fonseca, H., & Garganta, J. (2006). *Futebol de rua: Um beco com sa da. Do jogo espont neo   prática deliberada*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Ford, P. R. (2016). Skill acquisition and learning through practice and other activities. In T. Strudwick (Ed.), *Soccer science* (pp. 75-97). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ford, P. R., Carling, C., Garces, M., Marques, M., Miguel, C., Farrant, A., Sterling, A., Moreno, J., Le Gall, F., Holmström, S., Salmela, J. H., & Williams, A. M. (2012). The developmental activities of elite soccer players aged under-16 years from Brazil, England, France, Ghana, Mexico, Portugal and Sweden. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1653-1663.
- Ford, P. R., Ward, P., Hodges, N. J., & Williams, A. M. (2009). The role of deliberate practice and play in career progression in sport: The early engagement hypothesis. *High Ability Studies*, 20(1), 65-75.
- Ford, P. R., & Williams, A. M. (2012). The developmental activities engaged in by elite youth soccer players who progressed to professional status compared to those who did not. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 349-352.

- Ford, P. R., Yates, I., & Williams, A. M. (2010). An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences*, 28(5), 483-495.
- Franks, I. M., & Miller, G. (1986). Eyewitness testimony in sport. *Journal of Sport Behavior*, 9(1), 38-45.
- Freitas, S. (2005). A especificidade que está na concentração táctica que está na ESPECIFICIDADE... no que deve ser uma operacionalização da Periodização Táctica. Porto: Simão de Freitas.
- Garganta, J. (2005). Dos constrangimentos da acção à liberdade de (inter)acção, para um Futebol com pés... e cabeça. In D. Araújo (Ed.), *O contexto da decisão: A acção táctica no desporto* (pp. 179-190). Lisboa: Visão e Contextos.
- Garganta, J. (2006). Ideias e competências para “pilotar” o jogo de Futebol. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 313-326). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Garganta, J. (2017). Desenvolvimento e a identificação do talento no futebol. *FPF* 360, 31, 57-62.
- Gonaus, C., & Müller, E. (2012). Using physiological data to predict future career progression in 14- to 17-year-old Austrian soccer academy players. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1673-1682.
- Gonçalves, C. E., Rama, L., & Figueiredo, A. J. (2012). Talent identification and specialization in sport: An overview of some unanswered questions. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 7(4), 390-393.
- Gréhaigne, J. F., & Guillon, R. (1992). L'utilisation des jeux d'opposition a l'école. *Revue de l'Education Physique*, 32(2), 51-67.
- Griffey, C. D., & Housner, L. D. (2007). *Designing effective instructional tasks for physical education and sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Guilherme, J., Garganta, J., Graça, A., & Seabra, A. (2015). Influence of non-preferred foot technical training in reducing lower limbs functional asymmetry among young football players. *Journal of Sports Sciences*, 33(17), 1790-1798.
- Güllich, A. (2014). Selection, de-selection and progression in German football talent promotion. *European Journal of Sport Science*, 14(6), 530-537.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work*. Portland, ME: Stenhouse.
- Harvey, S., Song, Y., Baek, J. H., & Van der Mars, H. (2016). Two sides of the same coin: Student physical activity levels during a game-centred soccer unit. *European Physical Education Review*, 22(4), 411-429.
- Hayman, R., Polman, R., Taylor, J., Hemmings, B., & Borkoles, E. (2011). Development of elite adolescent golfers. *Talent Development and Excellence*, 3(2), 249-261.
- Helsen, W. F., Baker, J., Michiels, S., Schorer, J., Van Winckel, J., & Williams, A. M. (2012). The relative age effect in European professional soccer: Did ten years of research make any difference?. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1665-1671.
- Helsen, W. F., Hodges, N. J., Van Winckel, J., & Starkes, J. L. (2000). The roles of talent, physical precocity and practice in the development of soccer expertise. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 727-736.
- Helsen, W. F., Starkes, J. L., & Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1), 12-34.
- Hendry, D. T., Ford, P. R., Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2015). Five evidence-based principles of effective practice and instruction. In J. Baker & D. Farrow (Eds.), *Routledge handbook of sport expertise* (pp. 414-429). London: Routledge.
- Hodges, N. J., & Franks, I. M. (2004). Instructions, demonstrations and the learning process: Creating and constraining movement options. In A. M.

- Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 145-174). London: Routledge.
- Hoffmann, R., Lee, C. G., & Ramasamy, B. (2002). The socio-economic determinants of international soccer performance. *Journal of Applied Economics*, 5(2), 253-272.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). *Mapa de pobreza provincial y distrital 2013*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Instituto Português do Desporto e Juventude. (2017). Homens praticantes “até juniores”, por federação desportiva (1996-2017). *Instituto Português do Desporto e Juventude*. Consult. 5 set 2019, disponible en http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Estatisticas/praticantes_act2017.xls
- Jolly, S. (2010). An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1625-1625.
- Jones, D. F., Housner, L. D., & Kornspan, A. S. (1995). A comparative analysis of expert and novice basketball coaches' practice planning. *Annual of Applied Research in Coaching and Athletics*, 10, 201-226.
- Jones, R. L. (2006). *The sports coach as an educator: Re-conceptualising sports coaching*. London: Routledge.
- Jones, R. L. (2007). Coaching redefined: An everyday pedagogical endeavour. *Sport, Education & Society*, 12(2), 159-173.
- Kannekens, R., Elferink-Gemser, M. T., & Visscher, C. (2011). Positioning and deciding: Key factors for talent development in soccer. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21(6), 846-852.
- Kuper, S., & Szymanski, S. (2014). *Soccernomics: Why England loses, why Spain, Germany and Brazil win, and why the US, Japan, Australia –and even Iraq– are destined to become the kings of the world's most popular sport*. New York: Nation Books.

- Lacy, A. C., & Darst, P. W. (1984). Evolution of a systematic observation instrument: The A.S.U. Observation Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(3), 59-66.
- Laird, P., & Waters, L. (2008). Eyewitness recollection of sport coaches. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 8(1), 76-84.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46(3), 299-313.
- Law, M., Côté, J., & Ericsson, K. A. (2007). Characteristics of expert development in rhythmic gymnastics: A retrospective study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 82-103.
- Lee, T. D., Chamberlin, C. J., & Hodges, N. J. (2001). Practice. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 115-143). New York: Wiley.
- Lee, T. D., & Magill, R. A. (1985). Can forgetting facilitate skill acquisition?. In D. Goodman, R. B. Wilberg & I. M. Franks (Eds.), *Differing perspectives in motor learning, memory, and control* (pp. 3-22). Amsterdam: Elsevier.
- MacNamara, A., & Collins, D. (2014). More of the same? Comment on "An integrated framework for the optimisation of sport and athlete development: A practitioner approach". *Journal of Sports Sciences*, 32(8), 793-795.
- Maraví, J. P. (2019). Fútbol de menores en el Perú: Seis miradas para entender dónde estamos. *El Bocón*. Consult. 3 set 2019, disponible en <https://elbocon.pe/futbol-peruano/seleccion-peruana/futbol-de-menores-en-el-peru-seis-miradas-para-entender-donde-estamos-especial-181693/>
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2012). Designing questions toward thinking and understanding rather than answers. In L. C. Moats, K. E. Dakin & R. M. Joshi (Eds.), *Expert perspectives on interventions for reading: A collection of best-practice articles for the International Dyslexia Association* (pp. 145-152). Baltimore, MD: International Dyslexia Association.

- Memmert, D., Baker, J., & Bertsch, C. (2010). Play and practice in the development of sport-specific creativity in team ball sports. *High Ability Studies*, 21(1), 3-18.
- Mesquita, I. (2009). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 165-184). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I., & Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1593-1604.
- Morris, T. (2000). Psychological characteristics and talent identification in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 715-726.
- Ñopo, H. (2018). *Análisis de la inversión educativa en el Perú desde una mirada comparada*. Lima: GRADE. Informe final: Proyecto FORGE.
- O'Connor, D., Larkin, P., & Williams, A. M. (2016). Talent identification and selection in elite youth football: An Australian context. *European Journal of Sport Science*, 16(7), 837-844.
- Ostojic, S. M., Castagna, C., Calleja-González, J., Jukic, I., Idrizovic, K., & Stojanovic, M. (2014). The biological age of 14-year-old boys and success in adult soccer: Do early maturers predominate in the top-level game?. *Research in Sports Medicine*, 22(4), 398-407.
- Owen, A., Twist, C., & Ford, P. (2004). Small-sided games: The physiological and technical effect of altering pitch size and player numbers. *Insight: The FA Coaches Association Journal*, 7(2), 50-53.
- Panzeri, D. (2011). *Fútbol: Dinámica de lo impensado*. Madrid: Capitán Swing.
- Patterson, J. T., & Lee, T. D. (2008). Organizing practice: The interaction of repetition and cognitive effort for skilled performance. In D. Farrow, J. Baker & C. McMahon (Eds.), *Developing sports expertise: Researchers and coaches put theory into practice* (pp. 119-134). London: Routledge.

- Perarnau, M. (2017). Entrevista a Júlio Garganta. *The Tactical Room*, 35, 11-23.
- Pimentel, J. (2014). El racismo y los otros males del fútbol peruano. *El Comercio*. Consult. 21 ago 2019, disponible en <https://elcomercio.pe/deporte-total/futbol-peruano/racismo-otros-males-futbol-peruano-294931>
- Pinder, R. A., Renshaw, I., & Davids, K. (2013). The role of representative design in talent development: A comment on “Talent identification and promotion programmes of Olympic athletes”. *Journal of Sports Sciences*, 31(8), 803-806.
- Reilly, T., & Gilbourne, D. (2003). Science and football: A review of applied research in the football codes. *Journal of Sports Sciences*, 21(9), 693-705.
- Rink, J. (1994). The task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280.
- Roberts, S., & Fairclough, S. (2012). A five-stage process for the development and validation of a systematic observation instrument: The system for observing the teaching of games in physical education (SOTG-PE). *European Physical Education Review*, 18(1), 97-113.
- Rosado, A. (1988). *Análise multidimensional do feed-back pedagógico: Comparação de dois grupos de professores com especializações profissionais diferenciadas no ensino dos saltos em atletismo*. Cruz Quebrada: A. Rosado. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Salmela, J. H., Marques, M. P., & Machado, M. (2004). The informal structure of football in Brazil. *Insight: The FA Coaches Association Journal*, 7(1), 17-19.
- Salmela, J. H., & Moraes, L. C. (2003). Development of expertise: The role of coaching, families, and cultural contexts. In J. L. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 275-294). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Santana, W. C. (2008). *Futsal: Apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização* (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Sarmiento, H., Anguera, M. T., Pereira, A., & Araújo, D. (2018). Talent identification and development in male football: A systematic review. *Sports Medicine*, 48(4), 907-931.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2005). *Motor learning and control: A behavioural emphasis* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schorer, J., Wattie, N., Cobley, S., & Baker, J. (2017). Concluding, but definitely not conclusive, remarks on talent identification and development. In J. Baker, S. Cobley, J. Schorer & N. Wattie (Eds.), *Routledge handbook of talent identification and development in sport* (pp. 466-476). London: Routledge.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, A. S., Barreiros, A., & Fonseca, A. M. (2016). The relative age effect in team sport: What if we look at it from a different view?. *Talent Development and Excellence*, 8(1), 55-66.
- Singer, R. (1978). Motor skills and learning strategies. In H. F. O'Neil Jr. (Ed.), *Learning strategies* (pp. 79-106). New York: Academic Press.
- Singer, R. N., & Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30(2), 117-150.
- Smith M., & Cushion, C. J. (2006). An investigation of the in-game behaviours of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Sciences*, 24(4), 355-366.
- Strudwick, T., & Walker, G. (2016). Conditioning programmes for competitive levels. In T. Strudwick (Ed.), *Soccer science* (pp. 247-278). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Univazo, C. (2017). ¿Por qué no mejora nuestro fútbol de menores?. *El Comercio*. Consult. 3 set 2019, disponible en

<https://elcomercio.pe/blog/presionalta/2017/03/por-que-no-mejora-nuestro-futbol-de-menores>

- Unnithan, V., White, J., Georgiou, A., Iga, J., & Drust, B. (2012). Talent identification in youth soccer. *Journal of Sport Sciences*, 30(15), 1719-1726.
- Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership*, 63(5), 56-58.
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M., & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: Current models and future directions. *Sports Medicine*, 38(9), 703-714.
- Vandendriessche, J. B., Vaeyens, R., Vandorpe, B., Lenoir, M., Lefevre, J., & Philippaerts, R. M. (2012). Biological maturation, morphology, fitness, and motor coordination as part of a selection strategy in the search for international youth soccer players (age 15-16 years). *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1695-1703.
- Votteler, A., & Höner, O. (2014). The relative age effect in the German Football TID Programme: Biases in motor performance diagnostics and effects on single motor abilities and skills in groups of selected players. *European Journal of Sport Science*, 14(5), 433-442.
- Ward, P., Hodges, N. J., Starkes, J. L., & Williams, A. M. (2007). The road to excellence: Deliberate practice and the development of expertise. *High Ability Studies*, 18(2), 119-153.
- Ward, P., Hodges, N. J., Williams, A. M., & Starkes, J. L. (2004). Deliberate practice and expert performance: Defining the path to excellence. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 231-258). London: Routledge.
- Williams, A. M., Bell-Walker, J., Ward, P., & Ford, P. R. (2012). Perceptual-cognitive expertise, practice history profiles and recall performance in soccer. *British Journal of Psychology*, 103(3), 393-411.

- Williams, A. M. & Ford, P. R. (2008). Expertise and expert performance in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 4-18.
- Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637-650.
- Williams, A. M., & Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 657-667.
- Williams, A. M., & Ward, P. (2007). Perceptual-cognitive expertise in sport: Exploring new horizons. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 203-223). New York: Wiley.
- Wilson, R. S., James, R. S., David, G., Hermann, E., Morgan, O. J., Niehaus, A. C., Hunter, A., Thake, D., & Smith, M. D. (2016). Multivariate analyses of individual variation in soccer skill as a tool for talent identification and development: Utilising evolutionary theory in sports science. *Journal of Sports Sciences*, 34(21), 2074-2086.
- Woods, C. T., Raynor, A. J., Bruce, L., & McDonald, Z. (2016a). Discriminating talent-identified junior Australian football players using a video decision-making task. *Journal of Sports Sciences*, 34(4), 342-347.
- Woods, C. T., Raynor, A. J., Bruce, L., McDonald, Z., & Robertson, S. (2016b). The application of a multi-dimensional assessment approach to talent identification in Australian football. *Journal of Sports Sciences*, 34(14), 1340-1345.

Anexos

Anexo 1 – Consentimiento informado para clubes y entrenadores participantes

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Martín Salinas Cisneros, estudiante de la Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal. El objetivo de este estudio es conocer cómo son las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales utilizados por entrenadores peruanos de diferentes equipos de fútbol formativo. Para ello, se observará una semana de entrenamientos de cada equipo, se realizará una entrevista con el entrenador participante y una con el coordinador de fútbol formativo del club.

Si el club accede a participar de este estudio, se le pedirá su autorización para que las sesiones de entrenamiento observadas sean grabadas. Para registrar las actividades del entrenamiento se grabarán las sesiones de entrenamiento en video, y para registrar los comportamientos instruccionales del entrenador se grabará su intervención oral durante el entrenamiento en audio, con un micrófono conectado a un grabador. La cámara de video será colocada a un lado del campo, preferiblemente desde una parte alta que permita un buen ángulo de grabación. Las entrevistas también serán grabadas en audio. Las observaciones y las entrevistas se realizarán en el lugar programado por el propio club para realizar sus entrenamientos. Las entrevistas tendrán una duración aproximada de una hora.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Las grabaciones de video del entrenamiento, los audios del entrenador durante el mismo y los audios de las entrevistas (que serán luego transcritos para su posterior análisis) serán tratados con estricta confidencialidad y no se usarán para ningún otro propósito fuera de esta investigación. La información obtenida

de cada club será codificada usando un número de identificación y por lo tanto será anónima.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer las preguntas que crea convenientes en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique de alguna manera.

Desde ya se le agradece su participación.

“Acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Martín Salinas Cisneros. He sido informado que el objetivo de este estudio es conocer cómo son las actividades del entrenamiento y los comportamientos instruccionales utilizados por entrenadores peruanos de diferentes equipos de fútbol formativo. Para ello, se grabarán en video las sesiones de entrenamiento que realice durante una semana, y se grabará en audio mi intervención oral durante estas sesiones con un micrófono conectado a un grabador. Además, se me realizará una entrevista individual sobre mi práctica profesional como entrenador de fútbol formativo. Me han indicado también que la entrevista tomará aproximadamente una hora.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Martín Salinas Cisneros a través del correo martinsalinas13@gmail.com.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados del estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Martín Salinas Cisneros al correo anteriormente mencionado.”

Nombre del participante

Club

Firma del participante

Fecha

Anexo 2 – Guía de entrevista semiestructurada para entrenadores

Datos

Edad, Formación previa, Experiencia como deportista, Experiencia como entrenador, Licencia de entrenador, Número de jugadores que dirige.

Preguntas

¿Sobre qué idea, modelo o estructura de juego organiza sus sesiones de entrenamiento?

¿Qué preocupaciones tiene para acercar el entrenamiento del equipo a esa idea?

He observado que gran parte de las actividades consisten en (introducir: principal actividad de entrenamiento observada). ¿Cuál es para usted el sentido de este tipo de actividades?

¿Por qué hacen (introducir: otra actividad del entrenamiento observada)?

¿Para qué sirven (introducir: otra actividad del entrenamiento observada)?

¿Cómo se estructuran estas actividades? ¿Hay alguna lógica que las organice o que les dé un orden en particular?

¿Cómo se relacionan los ejercicios que realizan en el entrenamiento con la competición en la que participan?

¿Qué criterios toma en cuenta para elegir un ejercicio? ¿Qué considera importante en este proceso?

¿Qué cosas toma en consideración, observa y señala mientras dirige un ejercicio? ¿De qué maneras lo hace? ¿Cuál considera que es el rol fundamental del entrenador mientras el entrenamiento se lleva a cabo?

¿Cómo cree que es su intervención como entrenador durante los ejercicios y cómo le gustaría que sea?

¿Qué dificultades encuentra en la elaboración de una actividad para el entrenamiento? ¿Y al momento de su desarrollo?

¿Qué tipo de instrucción, *feedback* o cuestionamiento considera que debe ocurrir en el entrenamiento?

En términos generales, ¿qué pretende lograr con el entrenamiento?

Anexo 3 – Guía de entrevista semiestructurada para coordinadores de formación

Datos

Edad, Formación previa, Experiencia como deportista, Experiencia como entrenador, Experiencia como coordinador, Licencia de entrenador, Numero de jugadores en el club, Número de categorías en el club, Número de horas de entrenamiento, Infraestructura del club, Documentación del programa de fútbol de menores del club, Sistema de financiamiento del entrenamiento de menores.

Preguntas

¿Cuáles son los objetivos del club en cuanto a la formación?

¿De qué maneras se relaciona el trabajo que se hace en el entrenamiento con los objetivos del club a nivel institucional?

¿Tienen un perfil de entrenador para sus equipos? ¿Cuál sería este perfil?

Anexo 4 – Cronograma de recolección de datos

Febrero/marzo de 2019

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
24	25 Observación Club 1	26 Observación Club 1	27	28 Observación Club 1 Entrevista con coordinador	1 Observación Club 1 Entrevista con entrenador	2
3	4	5 Observación Club 2	6 Observación Club 2	7 Observación Club 2 Entrevista con coordinador	8 Observación Club 2 Entrevista con entrenador	9
10	11	12 Observación Club 3 Entrevista con coordinador	13	14 Observación Club 3 Entrevista con entrenador	15	16