CÓMO DISEÑAR UNA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO EFICAZ

ADRIÁN SILLA MERCHÁN

Federación de Baloncesto de la Comunidad Valenciana

1. **INTRODUCCIÓN**
2. **ANTES DE DISEÑAR: COMPRENDER QUÉ QUEREMOS QUE APRENDAN LOS JUGADORES/AS**
3. **LOS OBJETIVOS: EL PUNTO DE PARTIDA DE TODA SESIÓN**
4. **PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA EL DISEÑO DE TAREAS**
5. **LA CONSTRUCCIÓN DE LAS TAREAS DE ENTRENAMIENTO**
6. **LA SECUENCIÓN DE LA SESIÓN**
7. **EL PAPEL DEL ENTRENADOR/A DURANTE LA SESIÓN**
8. **INDICADORES DE UNA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO EFICAZ**
9. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. INTRODUCCIÓN

Diseñar una sesión de entrenamiento eficaz constituye una de las competencias fundamentales del entrenador moderno. Más allá de seleccionar ejercicios o distribuir el tiempo disponible, una sesión de calidad debe responder a objetivos concretos, estar adaptada a las características de los deportistas y favorecer aprendizajes transferibles a la competición. En este sentido, la literatura sobre desarrollo del talento deportivo ha demostrado que la mejora del rendimiento no depende únicamente de la cantidad de práctica realizada, sino también de la calidad, la estructura y la intención con la que dicha práctica es diseñada (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993; Young et al., 2021).

Tradicionalmente, la planificación de sesiones se ha sustentado en modelos de enseñanza centrados en la repetición técnica. Sin embargo, las corrientes pedagógicas más recientes defienden la necesidad de situar al deportista en el centro del proceso de aprendizaje, favoreciendo su participación y estimulando su capacidad para comprender el juego. Desde esta perspectiva, el modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) propone utilizar situaciones contextualizadas que integren la técnica, la táctica y la toma de decisiones, favoreciendo el desarrollo de jugadores capaces de interpretar y resolver los problemas que emergen durante la competición (Bunker y Thorpe, 1982; Harvey, 2025; Pill, Gambles y Griffin, 2023).

De forma complementaria, el enfoque basado en las restricciones (Constraints-Led Approach) sostiene que el aprendizaje deportivo surge de la interacción entre el deportista, la tarea y el entorno. Bajo esta mirada, el entrenador actúa como diseñador de contextos de aprendizaje, manipulando variables como los espacios, las normas, los materiales o el número de participantes para favorecer la aparición de comportamientos determinados. Diversas investigaciones han destacado el potencial de esta metodología para promover la adaptación, la creatividad y la capacidad de búsqueda de soluciones por parte de los jugadores (Newell, 1986; Renshaw et al., 2019; Jurbala, 2023).

Por tanto, una sesión de entrenamiento eficaz no debería valorarse únicamente por su nivel de organización o por la carga física alcanzada. Su verdadero éxito radica en la capacidad para generar experiencias de aprendizaje significativas, mantener elevados niveles de implicación y favorecer que los deportistas desarrollen habilidades que puedan transferir posteriormente al contexto competitivo. Diseñar este tipo de sesiones implica comprender cómo aprenden los jugadores, establecer objetivos bien definidos y seleccionar tareas que integren percepción, decisión y ejecución dentro de escenarios representativos de la realidad del juego (Harvey, 2025; Dudley, 2026).

2. ANTES DE DISEÑAR: COMPRENDER QUÉ QUEREMOS QUE APRENDAN LOS JUGADORES/AS

Diseñar una sesión de entrenamiento eficaz comienza mucho antes de seleccionar ejercicios o distribuir tiempos de trabajo. El primer paso consiste en identificar qué pretendemos que aprendan los jugadores al finalizar la sesión. Aunque pueda parecer una cuestión evidente, con frecuencia los entrenamientos se construyen a partir de tareas atractivas o actividades habituales que no siempre responden a una intención educativa clara. Cuando esto sucede, la sesión corre el riesgo de convertirse en una sucesión de ejercicios sin una dirección definida.

2.1. Rendimiento vs aprendizaje

Uno de los errores más habituales en el entrenamiento deportivo consiste en confundir el rendimiento inmediato con el aprendizaje. Una tarea puede generar una ejecución excelente durante la sesión sin que ello implique una mejora duradera del jugador. Del mismo modo, situaciones que provocan errores o dificultades iniciales pueden favorecer aprendizajes más profundos y transferibles a largo plazo.

Esta diferencia resulta especialmente relevante en categorías de formación. Como plantea el modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), el objetivo no debe limitarse a que los jugadores ejecuten correctamente una técnica, sino a que comprendan el juego, tomen decisiones eficaces y adapten sus respuestas a las demandas de la competición (Bunker y Thorpe, 1982; Harvey, 2025; Pill, Gambles y Griffin, 2023).

Desde esta perspectiva, una sesión eficaz no es necesariamente aquella en la que se producen menos errores, sino aquella que ayuda a los jugadores a construir mejores soluciones para resolver los problemas del juego.

2.2. La importancia de definir una intención pedagógica

Toda sesión debería responder a una pregunta esencial: ¿qué quiero que aprendan mis jugadores hoy? La respuesta constituye la intención pedagógica de la sesión y actúa como elemento vertebrador de todas las decisiones posteriores.
Cuando esta intención está claramente definida, las tareas, las consignas, los criterios de observación y las intervenciones del entrenador adquieren coherencia. Por el contrario, cuando no existe una dirección clara, aparecen actividades desconectadas entre sí y resulta más difícil valorar el aprendizaje alcanzado.

La investigación sobre práctica deliberada destaca que los procesos de entrenamiento más eficaces son aquellos que persiguen objetivos concretos y deliberados, orientados a la mejora de aspectos específicos del rendimiento (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993; Young et al., 2021). Por ello, antes de diseñar las tareas, el entrenador debe definir qué comportamientos, decisiones o capacidades pretende desarrollar.

2.3. Características y necesidades de los deportistas

No existe una sesión universalmente eficaz. Su valor dependerá siempre de las características de los jugadores a los que va dirigida.

La edad, la experiencia previa, el nivel de competencia, la motivación o la etapa de desarrollo condicionan la forma en que los deportistas interpretan las tareas y aprenden de ellas. Por este motivo, el diseño de la sesión debe ajustarse a las necesidades reales del grupo, favoreciendo retos acordes a sus posibilidades y oportunidades de aprendizaje (Jurbala, 2023).

Comprender quiénes son nuestros jugadores constituye un requisito para diseñar experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas.

2.4. El contexto como condicionante del diseño

Además de las características de los jugadores, el entrenador debe considerar el contexto en el que se desarrollará el entrenamiento. Factores como el momento de la temporada, la proximidad de la competición, el tiempo disponible, el espacio, los recursos materiales o los objetivos del equipo condicionan las decisiones metodológicas que se adoptan.

Desde el enfoque basado en las restricciones (*Constraints-Led Approach*), estas variables no deben entenderse como limitaciones, sino como elementos que configuran el aprendizaje. La interacción entre las características del deportista, las demandas de la tarea y las condiciones del entorno determina las soluciones que emergen durante la práctica (Newell, 1986; Renshaw et al., 2019). Por ello, antes de diseñar cualquier sesión, el entrenador debe analizar cuidadosamente quiénes son sus jugadores, qué necesitan aprender y en qué contexto se desarrollará el entrenamiento.

3. LOS OBJETIVOS: EL PUNTO DE PARTIDA DE TODA LA SESIÓN

Una vez identificadas las necesidades de aprendizaje de los jugadores y analizadas las características del contexto de intervención, el siguiente paso consiste en definir los objetivos de la sesión. Esta tarea constituye uno de los elementos fundamentales del proceso de planificación, ya que los objetivos determinan la

dirección del entrenamiento, orientan la selección de tareas y permiten valorar posteriormente si se han alcanzado los aprendizajes previstos.

Con frecuencia, los entrenadores invierten una gran cantidad de tiempo en diseñar ejercicios y actividades, pero dedican menos atención a concretar qué pretenden conseguir con ellas. Sin embargo, una sesión eficaz no debería comenzar preguntándose qué tareas se van a realizar, sino qué comportamientos, habilidades o conocimientos se pretende desarrollar. Desde la perspectiva de la práctica deliberada, los procesos de entrenamiento más eficaces son aquellos que persiguen metas específicas, claramente definidas y orientadas a la mejora de aspectos concretos del rendimiento (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993).

3.1. Qué son los objetivos de entrenamiento

Los objetivos de entrenamiento pueden definirse como los resultados de aprendizaje que el entrenador espera alcanzar a través de una sesión, una tarea o un periodo determinado de trabajo. Constituyen una descripción anticipada de aquello que se pretende mejorar, consolidar o desarrollar en los deportistas.

Estos objetivos no deben entenderse únicamente como metas relacionadas con la ejecución técnica. El entrenamiento actual persigue desarrollar jugadores capaces de percibir información relevante, interpretar situaciones, tomar decisiones eficaces y actuar de manera adaptativa ante los problemas del juego. En consecuencia, los objetivos deben contemplar una visión integral del rendimiento deportivo que incluya aspectos técnicos, tácticos, físicos, cognitivos y sociales (Harvey, 2025; Pill, Gambles y Griffin, 2023).

Además, los objetivos actúan como criterio de referencia para valorar la eficacia de la sesión. Si el entrenador no ha definido previamente qué pretende conseguir, difícilmente podrá determinar posteriormente si el entrenamiento ha cumplido su propósito.

3.2. Objetivos técnicos, tácticos, físicos y socioafectivos

La complejidad del deporte exige trabajar diferentes dimensiones del aprendizaje de manera integrada. Aunque una sesión puede incluir varios tipos de objetivos, resulta recomendable identificar con claridad cuál es el foco principal del entrenamiento.

- **Objetivos técnicos:** están relacionados con la mejora de las habilidades específicas de ejecución. En baloncesto, pueden orientarse al desarrollo del bote, el pase, el tiro o las diferentes formas de finalización.
- **Objetivos tácticos:** se refieren a la comprensión del juego y a la capacidad para tomar decisiones eficaces en función de las demandas del contexto. Su importancia radica en que las habilidades técnicas adquieren verdadero sentido cuando se aplican adecuadamente durante la competición.
- **Objetivos físicos:** persiguen el desarrollo de capacidades como la fuerza, la velocidad, la resistencia o la agilidad. Siempre que sea posible, su tratamiento debe producirse dentro de situaciones relacionadas con las demandas reales del juego.
- **Objetivos socioafectivos**: incluyen aspectos vinculados a la cooperación, la comunicación, la responsabilidad, la autonomía, el liderazgo o la gestión emocional. Estas competencias desempeñan un papel esencial en el desarrollo integral de los deportistas y en la creación de entornos de aprendizaje positivos.

La interacción de todas estas dimensiones permite entender el entrenamiento como un proceso global que trasciende la simple mejora motriz.

3.3. Cómo formular objetivos observables y evaluables

Uno de los errores más habituales en la planificación consiste en formular objetivos

excesivamente generales. Expresiones como «mejorar el tiro» o «defender mejor» ofrecen poca información y dificultan la evaluación posterior del aprendizaje. Para que un objetivo sea útil debe describir comportamientos observables y evaluables. Es decir, debe permitir identificar con claridad qué conducta espera observar el entrenador al finalizar la sesión.

Por ejemplo, en lugar de plantear como objetivo «mejorar el 1 contra 1», resulta más adecuado formularlo como «reconocer y atacar las ventajas espaciales generadas tras una recepción exterior». De igual modo, en lugar de «mejorar la defensa», podría plantearse «mantener una posición defensiva que permita contener la penetración hacia el centro».

La calidad de la planificación depende en gran medida de la coherencia existente entre los objetivos planteados, las tareas seleccionadas y los criterios utilizados para evaluar el aprendizaje.

3.4. Errores habituales en la definición de objetivos

A pesar de su importancia, la definición de objetivos continúa siendo una de las principales dificultades en la planificación deportiva.

Uno de los errores más frecuentes consiste en intentar trabajar demasiados objetivos simultáneamente. Cuando el entrenador aborda un número excesivo de contenidos en una misma sesión, la atención de los jugadores se dispersa y disminuye la profundidad del aprendizaje.

Otro error habitual es confundir las tareas con los objetivos. Realizar un 3x3, un circuito o una rueda de tiro no constituye un objetivo, sino una actividad. El objetivo debe expresar aquello que se pretende aprender mediante esa actividad.

También es frecuente formular objetivos exclusivamente centrados en la ejecución técnica, ignorando aspectos relacionados con la comprensión del juego, la toma de decisiones o la actuación colectiva. Esta situación puede generar entrenamientos poco representativos y con escasa transferencia a la competición.

Por último, muchos objetivos carecen de criterios claros de observación y evaluación, lo que dificulta valorar el progreso de los jugadores y obtener información útil para la planificación futura.

Definir correctamente los objetivos no garantiza por sí solo el éxito de una sesión, pero proporciona el marco necesario para diseñar tareas coherentes, orientar la intervención del entrenador y evaluar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA EL DISEÑO DE TAREAS

El diseño de tareas constituye uno de los elementos más determinantes dentro del proceso de entrenamiento. Más allá de seleccionar ejercicios o actividades, el entrenador debe crear situaciones de aprendizaje que permitan al jugador interactuar con problemas similares a los que encontrará en la competición. Desde las perspectivas actuales de la pedagogía deportiva y la dinámica ecológica, la eficacia de una tarea no depende únicamente de la ejecución técnica, sino también de las decisiones que exige, las interacciones que provoca y las adaptaciones que genera en el deportista.

Por ello, el diseño metodológico debe apoyarse en una serie de principios que orienten la construcción de experiencias de aprendizaje eficaces, significativas y transferibles al juego.

4.1. Representatividad de la tarea

Uno de los principios fundamentales del entrenamiento actual es la representatividad. Una tarea es representativa cuando conserva los elementos esenciales que aparecen en la competición y exige al jugador percibir, decidir y actuar en contextos similares a los que encontrará posteriormente en el juego real (Pinder et al., 2011; Davids et al., 2013).

Aunque determinadas tareas analíticas pueden resultar útiles en momentos concretos, el aprendizaje adquiere una mayor transferencia cuando las propuestas incorporan incertidumbre, oposición, espacios de actuación, objetivos y demandas decisionales propias de la competición. La representatividad favorece que percepción y acción permanezcan conectadas, incrementando las posibilidades de que los aprendizajes desarrollados durante el entrenamiento aparezcan posteriormente en el partido.

4.2. Participación e implicación motriz

La mejora del rendimiento requiere que los jugadores participen de forma continuada y significativa durante la sesión. Por ello, las tareas deben favorecer elevados niveles de implicación motriz, cognitiva y emocional, reduciendo al máximo los tiempos de espera y la participación pasiva.

Las propuestas más eficaces son aquellas que generan oportunidades frecuentes de actuación, estimulan la toma de decisiones y mantienen a los jugadores involucrados en la resolución constante de problemas de juego.

En este sentido, los formatos reducidos suelen favorecer una participación superior, incrementando tanto el número de intervenciones como las experiencias de aprendizaje de cada jugador.

4.3. Transferencia al juego real

El objetivo final del entrenamiento consiste en mejorar el rendimiento en competición. Por ello, la calidad de una tarea no debe valorarse únicamente por lo que ocurre durante su ejecución, sino por su capacidad para generar comportamientos que posteriormente aparezcan en el juego.

La investigación en aprendizaje motor y pedagogía deportiva ha mostrado que la transferencia aumenta cuando las tareas comparten elementos funcionales con la situación objetivo (Davids et al., 2013; Pinder et al., 2011). Por esta razón, el entrenador debe cuestionarse continuamente qué aspectos de la competición está reproduciendo y desarrollando mediante cada propuesta de entrenamiento.

4.4. Variabilidad y adaptación

La competición deportiva plantea problemas diferentes en cada acción, por lo que el aprendizaje no puede basarse exclusivamente en la repetición de una misma solución. Los enfoques contemporáneos del aprendizaje motor han demostrado que la variabilidad favorece la adaptación y el desarrollo de comportamientos más flexibles ante situaciones cambiantes (Schmidt, 1975; Wulf y Schmidt, 1997; Caballero et al., 2024).

La función del entrenador consiste en diseñar tareas que permitan explorar diferentes soluciones manteniendo siempre la relación con los objetivos de aprendizaje perseguidos. La variabilidad no debe entenderse como un cambio constante sin sentido, sino como una herramienta para enriquecer la experiencia del jugador y ampliar sus posibilidades de respuesta.

4.5. Progresión de la complejidad

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una progresión que permita a los deportistas afrontar desafíos cada vez más exigentes. Las tareas deben presentar un nivel de dificultad ajustado a las posibilidades de los jugadores, favoreciendo la exploración, el descubrimiento y la adquisición gradual de competencias.

Esta progresión no implica necesariamente avanzar desde tareas analíticas hacia situaciones globales, sino ajustar progresivamente las demandas perceptivas, decisionales, físicas y tácticas en función de las necesidades del grupo (Renshaw et al., 2019; Chow et al., 2021).

4.6. Individualización del aprendizaje

Aunque los objetivos generales puedan ser compartidos por todo el equipo, cada jugador aprende a un ritmo diferente y posee características particulares. Por ello, las tareas deben ofrecer posibilidades de adaptación que

permitan responder a la diversidad existente dentro del grupo.

Los enfoques basados en la dinámica ecológica consideran que no existe una única solución válida para resolver un problema de juego. Cada deportista construye respuestas a partir de la interacción entre sus características personales y las demandas del entorno (Araújo, Davids y Hristovski, 2006; Chow et al., 2021).

En consecuencia, el papel del entrenador consiste en diseñar contextos que permitan a cada jugador encontrar soluciones eficaces y funcionales, favoreciendo el desarrollo de la autonomía y la competencia individual.

5. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS TAREAS DE ENTRENAMIENTO

La tarea constituye la unidad básica del entrenamiento y el principal instrumento del que dispone el entrenador para provocar aprendizajes. A través de ella se concretan los objetivos, los contenidos y los principios metodológicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseñar una tarea no consiste únicamente en proponer un ejercicio, sino en crear un contexto que favorezca la aparición de determinados comportamientos. Desde esta perspectiva, el entrenador actúa como un diseñador de entornos de aprendizaje, modificando diferentes variables para orientar la percepción, la toma de decisiones y la actuación de los jugadores.

5.1. La tarea como herramienta de aprendizaje

Toda tarea genera unas experiencias concretas y, en consecuencia, unos aprendizajes determinados. Las decisiones adoptadas durante su diseño condicionan la información que percibe el jugador, las soluciones que explora y los comportamientos que desarrolla.

Por este motivo, dos tareas aparentemente similares pueden generar aprendizajes muy diferentes. La calidad del entrenamiento dependerá en gran medida de la capacidad del entrenador para crear situaciones alineadas con los objetivos planteados y con las demandas reales de la competición.

5.2. Variables que puede modificar el entrenador/a

Una de las principales fortalezas del diseño de tareas reside en la posibilidad de manipular diferentes variables para orientar el aprendizaje. Entre las más relevantes se encuentran:

- El espacio disponible para actuar.
- El tiempo de decisión y ejecución.
- Las normas y condiciones de la tarea.
- El número de participantes.
- Los materiales y recursos utilizados.

La modificación de estas variables permite ajustar la complejidad de la tarea, enfatizar determinados comportamientos y adaptar las demandas del entrenamiento a las necesidades específicas de los jugadores.

Por ejemplo, reducir el espacio disponible incrementa habitualmente la presión temporal y favorece decisiones más rápidas, mientras que ampliar el espacio puede facilitar la percepción de opciones y la utilización de soluciones más variadas. De igual manera, modificar las reglas o el número de participantes puede orientar la atención hacia determinados principios tácticos sin necesidad de recurrir continuamente a instrucciones directas.

5.3. La manipulación de restricciones como herramienta metodológica

Uno de los enfoques que más ha influido en el diseño actual de tareas es el modelo basado en restricciones (*Constraints-Led Approach*). Según este planteamiento, el aprendizaje emerge de la interacción entre el jugador, la tarea y el entorno, siendo el entrenador quien modifica estas condiciones para favorecer la aparición de determinadas soluciones (Newell, 1986; Renshaw et al., 2019; Davids, Button y Bennett, 2008).

Las restricciones pueden agruparse en tres grandes categorías:

Restricciones del jugador

Relacionadas con las características individuales del deportista:

- Edad y maduración.
- Nivel de experiencia.
- Capacidades físicas.

- Experiencias previas.
- Factores psicológicos y motivacionales.

Restricciones de la tarea

Relacionadas con las condiciones de práctica:

- Reglas.
- Objetivos.
- Sistema de puntuación.
- Número de participantes.
- Espacios de juego.

Restricciones del entorno

Vinculadas al contexto donde se desarrolla la actividad:

- Instalaciones.
- Material utilizado.
- Condiciones ambientales.
- Contexto competitivo.

La manipulación de estas restricciones permite ajustar las demandas de la tarea y generar contextos más representativos, adaptados y eficaces para el aprendizaje.

5.4. Diseñar problemas para generar soluciones

Una de las principales características de las metodologías contemporáneas es el paso de una enseñanza basada en respuestas a una enseñanza basada en problemas. En lugar de indicar constantemente qué debe hacer el jugador, el entrenador diseña situaciones que le obligan a explorar, decidir y encontrar soluciones eficaces.

Este enfoque favorece la comprensión del juego, la autonomía, la creatividad y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes. Cuando los jugadores participan activamente en la búsqueda de respuestas, los aprendizajes suelen resultar más profundos, significativos y transferibles a la competición (Chow et al., 2021; Renshaw y Chow, 2019).

Así, la función principal del entrenador no consiste únicamente en transmitir información, sino en crear problemas adecuados para que el jugador construya sus propias soluciones.

6. LA SECUENCIACIÓN DE LA SESIÓN

Una vez definidos los objetivos y diseñadas las tareas, el entrenador debe decidir cómo organizarlas dentro de la sesión. La eficacia del entrenamiento no depende únicamente de la calidad de cada actividad, sino también de la relación que existe entre ellas y del recorrido de aprendizaje que proponen al jugador.

La secuenciación consiste en ordenar las tareas de manera que los deportistas puedan construir progresivamente los aprendizajes previstos. Por ello, no debe entenderse como una cuestión exclusivamente organizativa, sino como una decisión pedagógica que condiciona la comprensión, la adaptación y la transferencia al juego.

6.1. Cómo ordenar las tareas

La organización de las tareas debe responder a una lógica coherente con los objetivos de la sesión. Cada actividad debe cumplir una función específica y preparar el camino para las propuestas posteriores.

Desde las perspectivas actuales de la enseñanza deportiva, una sesión eficaz se construye como una secuencia de problemas relacionados entre sí, donde cada tarea aporta nuevas experiencias que ayudan al jugador a afrontar situaciones progresivamente más complejas (Harvey, 2025; Pill, Gambles y Griffin, 2023).

Por ello, resulta recomendable evitar la acumulación de ejercicios inconexos y diseñar sesiones donde todas las tareas contribuyan a un mismo propósito formativo.

6.2. De lo simple a lo complejo

La progresión de la complejidad constituye uno de los principios básicos del aprendizaje. El objetivo no consiste en simplificar en exceso las tareas, sino en ajustar sus demandas a las posibilidades de los jugadores para que puedan comprender los problemas planteados y encontrar soluciones eficaces.

Esta progresión puede lograrse aumentando gradualmente la oposición, el número de participantes, la incertidumbre, la velocidad de actuación o las exigencias tácticas de la tarea (Newell, 1986; Renshaw et al., 2019).

La complejidad debe entenderse como un proceso progresivo que permita al jugador evolucionar desde situaciones más controladas hacia contextos cada vez más cercanos a la realidad competitiva.

6.3. De la exploración a la aplicación

Una secuencia de aprendizaje eficaz suele combinar momentos destinados a la exploración con situaciones orientadas a la aplicación de los aprendizajes.

En las primeras tareas, los jugadores exploran posibilidades de acción y descubren soluciones a los problemas planteados. Posteriormente, dichas soluciones se ponen a prueba en escenarios más exigentes, donde deben adaptarse a situaciones de mayor incertidumbre y oposición.

Este proceso favorece que los deportistas no se limiten a reproducir respuestas aprendidas, sino que comprendan cuándo, cómo y por qué utilizarlas dentro del juego (Bunker y Thorpe, 1982; Harvey, 2025; Dudley, 2026).

6.4. Relación entre tareas y coherencia interna de la sesión

Uno de los rasgos que caracteriza una sesión de calidad es la coherencia existente entre sus diferentes tareas. Cada actividad debe reforzar los aprendizajes desarrollados en las anteriores y contribuir al logro del objetivo principal de la sesión.

Cuando las tareas mantienen una relación clara entre sí, los jugadores encuentran más fácilmente conexiones entre los distintos aprendizajes y aumentan las posibilidades de transferencia al juego. Por el contrario, cuando las actividades aparecen desconectadas o persiguen finalidades diferentes, el aprendizaje se fragmenta y pierde profundidad.

En este sentido, una sesión eficaz debe concebirse como una secuencia organizada de experiencias de aprendizaje donde cada tarea encuentre sentido dentro del conjunto.

7. EL PAPEL DEL ENTRENADOR/A DURANTE LA SESIÓN

La planificación de una buena sesión constituye únicamente el punto de partida. Una vez iniciada la práctica, la intervención del entrenador adquiere una relevancia decisiva, ya que será la encargada de orientar la atención de los jugadores, facilitar la reflexión y ajustar las tareas a las necesidades que surjan durante el entrenamiento.

Las metodologías contemporáneas han desplazado progresivamente el foco desde una enseñanza basada en la instrucción constante hacia modelos que promueven una participación más activa del deportista. En este contexto, el entrenador asume un papel de facilitador del aprendizaje, interviniendo de forma estratégica para favorecer la comprensión y la toma de decisiones de los jugadores (Harvey, 2025; Pill, Gambles y Griffin, 2023).

7.1. Observación y análisis

Antes de intervenir, el entrenador debe aprender a observar. La observación permite identificar patrones de comportamiento, detectar dificultades recurrentes y comprobar si los objetivos previstos están siendo alcanzados.

Desde la perspectiva ecológica del aprendizaje, no basta con analizar el resultado final de una acción. También resulta necesario observar las interacciones que se producen entre el jugador, la tarea y el entorno, ya que son estas relaciones las que explican la aparición de determinados comportamientos durante la práctica (Newell, 1986; Renshaw et al., 2019).

Por ello, una intervención eficaz suele comenzar con una observación deliberada que permita recoger información antes de tomar decisiones o introducir modificaciones en la tarea.

7.2. Cuándo intervenir y cuándo dejar explorar

Una de las decisiones más complejas para cualquier entrenador consiste en determinar cuándo debe intervenir y cuándo resulta más beneficioso permitir que los jugadores exploren soluciones por sí mismos.

La evidencia científica indica que los aprendizajes más sólidos suelen producirse cuando los deportistas tienen oportunidades para enfrentarse a los problemas del juego antes de recibir instrucciones externas. La exploración favorece la autonomía, la adaptación y una comprensión más

profunda de las situaciones de juego (Harvey, 2025). Sin embargo, permitir la exploración no implica adoptar una actitud pasiva. El entrenador debe intervenir cuando los jugadores no identifican los problemas relevantes, cuando aparecen errores persistentes o cuando resulta necesario orientar la atención hacia aspectos clave del aprendizaje.

7.3. Preguntas, feedback y reflexión guiada

La forma en que el entrenador se comunica con los jugadores influye directamente en el aprendizaje. Las metodologías centradas en la comprensión del juego defienden el uso de estrategias que fomenten la reflexión y la participación de los deportistas (Bunker y Thorpe, 1982; Harvey, 2025).

Entre estas estrategias destaca la utilización de preguntas que ayuden a los jugadores a analizar sus decisiones y comprender mejor lo que ocurre en el juego. Cuestiones como «¿qué información te ayudó a decidir?», «¿qué otras opciones tenías?» o «¿qué ventaja apareció en esa situación?» favorecen procesos de reflexión que contribuyen a consolidar el aprendizaje.
Del mismo modo, el feedback resulta más eficaz cuando orienta la atención del jugador hacia aspectos relevantes de la tarea y le ayuda a encontrar soluciones, en lugar de limitarse a señalar errores o proporcionar respuestas cerradas (Dudley, 2026).

7.4. La gestión del error como herramienta de aprendizaje

Uno de los cambios más significativos introducidos por las corrientes pedagógicas actuales ha sido la reconsideración del error como parte esencial del aprendizaje. Lejos de interpretarse exclusivamente como una ejecución incorrecta, el error proporciona información valiosa sobre las soluciones que el jugador está explorando.

Cuando un deportista se equivoca, pone a prueba una respuesta ante un problema concreto. Analizar esa respuesta y comprender por qué no ha sido eficaz permite construir alternativas más adaptadas a las demandas del juego (Dudley, 2026).

La práctica deliberada descrita por Ericsson se caracteriza precisamente por exponer a los deportistas a retos constantes donde la identificación y corrección progresiva de errores impulsa la mejora del rendimiento (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993; Young et al., 2021). Por ello, el entrenador debe generar un clima de aprendizaje donde los jugadores se sientan seguros para experimentar, asumir riesgos y aprender de los errores que aparecen durante la práctica.

8.INDICADORES DE UNA SESIÓN DE ENTRENAMIENTO EFICAZ

Diseñar una buena sesión de entrenamiento no garantiza por sí solo que se produzca aprendizaje. La calidad de una sesión debe valorarse a partir de los efectos que genera sobre los jugadores y del grado en que contribuye a la consecución de los objetivos previstos.

Por ello, resulta necesario disponer de indicadores que permitan analizar si las experiencias propuestas están produciendo los aprendizajes deseados. Más allá de la organización de la sesión o del cumplimiento de la planificación, una intervención eficaz debe valorarse en función de la participación de los jugadores, la calidad de sus decisiones, su nivel de implicación, la transferencia al juego y el grado de consecución de los objetivos planteados.

8.1. Participación de los jugadores

Uno de los primeros indicadores de eficacia es el nivel de participación de los deportistas durante la sesión. El aprendizaje requiere experiencias significativas, y estas solamente pueden producirse cuando el jugador interactúa de forma frecuente con las tareas propuestas.

Las sesiones de calidad se caracterizan por un elevado tiempo de práctica efectiva, una reducción de los tiempos de espera y numerosas oportunidades de participación para todos los

jugadores. Cuando predominan las filas, las interrupciones constantes o los periodos prolongados de inactividad, disminuyen las posibilidades de aprendizaje.

Una cuestión sencilla puede ayudar al entrenador a valorar este aspecto: ¿cuánto tiempo han estado realmente activos mis jugadores durante la sesión?

8.2. Calidad de la toma de decisiones

La competición exige percibir información, interpretar situaciones y seleccionar respuestas adecuadas en contextos cambiantes. Por ello, la calidad de las decisiones adoptadas durante la práctica constituye uno de los principales indicadores de aprendizaje.

Una sesión eficaz no busca únicamente que el jugador ejecute correctamente una habilidad técnica, sino que sea capaz de decidir cuándo, cómo y por qué utilizarla. La mejora progresiva en la resolución de problemas de juego suele indicar que el entrenamiento está generando aprendizajes significativos.

8.3. Nivel de implicación y compromiso

La eficacia de una sesión también puede observarse a través del nivel de implicación mostrado por los participantes. Un jugador implicado no solo participa físicamente, sino que mantiene la atención, analiza situaciones, colabora con sus compañeros y se esfuerza activamente por mejorar.

La implicación constituye un indicador especialmente relevante porque condiciona la calidad de la experiencia de aprendizaje. Cuando los jugadores se sienten desafiados e involucrados, aumenta su disposición para aprender y afrontar nuevas situaciones.

8.4. Transferencia a la competición

El propósito del entrenamiento consiste en mejorar el comportamiento futuro de los jugadores en competición. Por ello, uno de los indicadores más relevantes es comprobar si los contenidos trabajados durante la práctica aparecen posteriormente en situaciones reales de juego.

La transferencia puede observarse a través de la aplicación de los comportamientos entrenados, la mejora en la toma de decisiones o una mayor capacidad para resolver problemas similares a los abordados durante las sesiones.

Analizar regularmente la relación entre lo que se entrena y lo que sucede en competición permite valorar la eficacia real del proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.5. Evaluación de los objetivos previstos

Toda sesión debe diseñarse a partir de unos objetivos concretos. En consecuencia, la valoración final de su eficacia debe centrarse en comprobar si dichos objetivos han sido alcanzados.

La evaluación permite determinar si se ha producido el aprendizaje esperado, si los jugadores han progresado respecto al punto de partida y si las tareas seleccionadas han resultado adecuadas. Para ello, el entrenador puede utilizar diferentes herramientas, como la observación sistemática, los registros de comportamiento, las rúbricas, la autoevaluación o la reflexión compartida con los jugadores.

Más allá de valorar el rendimiento de los deportistas, la evaluación debe servir también para analizar la calidad de la propia intervención y orientar futuras decisiones de planificación.

9.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, D., Davids, K., & Hristovski, R. (2006). *The ecological dynamics of decision making in sport*. *Psychology of Sport and Exercise, 7*(6), 653-676.

Baker, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2003). *Sport-specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports*.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*.

Caballero, C., Barbado, D., Peláez, M., & Moreno, F. J. (2024). *Applying different levels of practice*

variability for motor learning: More is not better. *PeerJ, 12*, e17575.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2021). *Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition*. Routledge.

Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). *Practice and play in the development of sport expertise*. En G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*.

Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). *How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills*. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 41*(3), 154-161.

Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of Skill Acquisition: A Constraints-Led Approach*. Human Kinetics.

Dudley, D. A. (2026). *A neuroscientific explanation for the learning effects attributed to Teaching Games for Understanding in physical education and sport coaching practices*. *Frontiers in Sports and Active Living*.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. *Psychological Review, 100*(3), 363-406.

Gorman, A. D., Davids, K., Moy, B., & Renshaw, I. (2026). *The constraints-led approach: how skill acquisition principles can inform learning design in sport*. En *Handbook of Sport Coaching Research*.

Harvey, S. (2025). *Teaching Games for Understanding*. FIFA Training Centre.

Jurbala, P. (2023). *Reimagining the Athlete Development Pathway: Constraints-led, Learning-based, Life-long*. *Sports Coaching Review*.

Liu, C. (2023). *A Constraint-Led Approach: Enhancing Skill Acquisition and Performance in Sport and Physical Education Pedagogy*. *Studies in Sports Science and Physical Education, 1*(1), 1-10.

Newell, K. M. (1986). *Constraints on the Development of Coordination*.

Pill, S., Gambles, E. A. F., & Griffin, L. L. (2023). *Teaching Games and Sport for Understanding*. Routledge.

Pinder, R. A., Davids, K., Renshaw, I., & Araújo, D. (2011). *Representative Learning Design and Functionality of Research and Practice in Sport*. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*(1), 146-155.

Renshaw, I., & Chow, J. Y. (2019). *A Constraint-Led Approach to Sport and Physical Education Pedagogy*. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(2), 103-116.

Renshaw, I., Davids, K., Newcombe, D., & Roberts, W. (2019). *The Constraints-Led Approach: Principles for Sports Coaching and Practice Design*.

Schmidt, R. A. (1975). *A schema theory of discrete motor skill learning*. *Psychological Review, 82*(4), 225-260.

Wulf, G., & Schmidt, R. A. (1997). *Variability of practice and implicit motor learning*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 23*(4), 987-1006.

Young, B. W., Eccles, D. W., Williams, A. M., & Baker, J. (2021). *K. Anders Ericsson, Deliberate Practice, and Sport: Contributions, Collaborations, and Controversies*. *Journal of Expertise, 4*(2).