

Explorando nuevas formas de enseñar los fundamentos técnicos de la marcha atlética: una experiencia aplicada

Exploring new ways of teaching the technical fundamentals of race walking

Fecha de recepción: 15-09-2022

Fecha de aceptación: 27-12-2022

M^a Dolores González Fernández

Universidad de A Coruña

Joan Vives-Ribó

Centro de Alto Rendimiento (CAR), Sant Cugat del Vallès, Barcelona.

resumen/abstract:

Este trabajo describe una experiencia profesional consistente en la aplicación de las indicaciones comunicativas del modelo 'Cadena de la Conciencia' (Vives, 2011), por parte de las entrenadoras de un club de atletismo, en la modalidad de marcha atlética. Esta disciplina tiene un claro componente técnico, y la ejecución incorrecta puede conllevar descalificación por parte del jurado de la competición. De ahí la importancia de optimizar los aprendizajes iniciales para conseguir los automatismos adecuados. Para ello, se adaptaron las consignas del modelo en los entrenamientos específicos dedicados a la técnica. Los cambios más relevantes consistieron en la explicitación de los objetivos, el uso de palabras clave para concentrar, la limitación de las correcciones al objetivo planteado, y el uso del diálogo en la evaluación final para generar conciencia sobre los aprendizajes. Se concluye que el modelo es aplicable para la enseñanza de la marcha atlética, y se plantean estudios futuros para valorar los efectos sobre el aprendizaje y sobre la motivación y la confianza de los atletas.

This work describes a professional experience consisting in the application of the communicative instructions of the 'Chain of Consciousness' model (Vives, 2011), by the trainers of an athletics club, in the race walking modality. This discipline has a clear technical component, and incorrect execution can lead to disqualification by the competition jury. That is why it's so important to optimize the initial learning in order to achieve the appropriate automatisms. For this, the instructions of the model were adapted in the specific training sessions dedicated to the technique. The most relevant changes consisted in the explicitness of the goals, the use of keywords to concentrate, the limitation of the corrections to the stated goal, and the use of dialogue in the final evaluation to generate consciousness about the learning. It is concluded that the model is applicable for the teaching of race walking, and future studies are proposed to assess the effects on learning and on athlete's motivation and confidence.

palabras clave/keywords:

Atletismo, entrenamiento, aprendizaje consciente, comunicación, concentración.

Track & field, training, conscious learning, communication, concentration.

Introducción

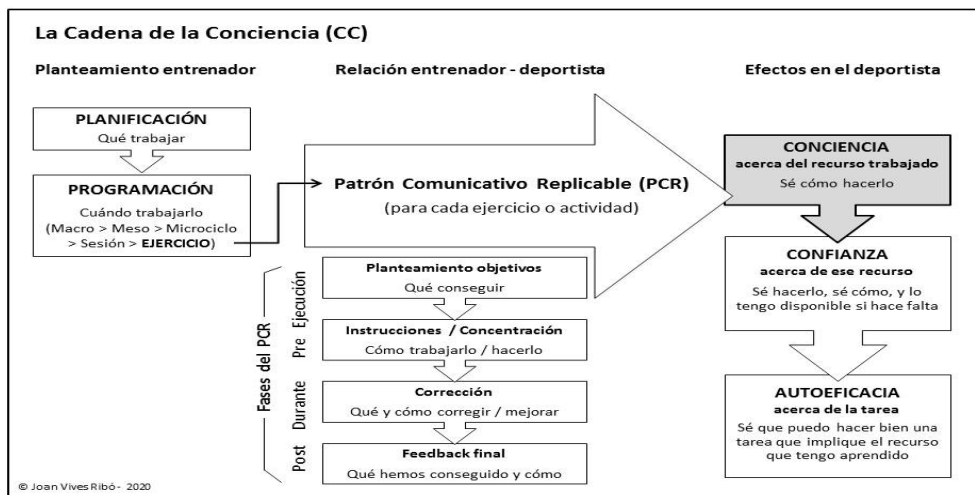
La actuación de los profesionales de la Psicología del Deporte ha ido avanzando desde sus inicios, en que se consideraba que la intervención psicológica consistía básicamente en preparar al deportista y solucionar sus problemas, a otros ámbitos de actuación profesional entre los que se encuentra el deporte de base e iniciación (Cantón, 2016). Al mismo tiempo, y teniendo en consideración que la Psicología del Deporte es una disciplina eminentemente aplicada, se evidencia que las intervenciones en este campo deben responder a las demandas de los usuarios, y a su vez, basar estas aplicaciones en la evidencia científica (Ramis et al. 2019).

En el ámbito del deporte de base e iniciación, precisamente por su naturaleza, es donde debe darse mayor relevancia al proceso de aprendizaje motor. Uno de los abordajes habituales que la Psicología del Deporte ofrece para optimizar los aprendizajes de los deportistas noveles es a través del asesoramiento al entrenador (Cruz et al., 2016), y en concreto, a la gestión de la comunicación, por la importancia que tiene en relación al aprendizaje (Mejía et al., 2016). Si bien esta importancia es reconocida por los formadores, en general se aprecian limitaciones en la proyección didáctica de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje (especialmente falta de diálogo y falta de personalización en el proceso), así como carencias a la hora de propiciar un clima afectivo que permita crear situaciones facilitadoras de aprendizaje (Jurado et al., 2020).

Desde el ámbito de la práctica de la Psicología aplicada, Vives (2011) propone el modelo de la Cadena de la Conciencia (CC) para poder intervenir de forma indirecta, a través de la comunicación del entrenador, sobre la orientación motivacional y la confianza de los deportistas, potenciando la conciencia sobre el proceso de aprendizaje y los recursos adquiridos (Vives-Ribó y Rabassa, 2020).

La Cadena de la Conciencia (Figura 1) describe tres bloques relacionados entre sí.

Figura 1.- Modelo de Cadena de Conciencia (Vives-Ribó y Rabassa, 2020).



El primer bloque identifica los contenidos a utilizar por parte de los entrenadores, teniendo en cuenta la planificación y la consecuente programación hasta llegar al nivel más concreto posible, el de los ejercicios planteados para cada sesión. El segundo bloque define la interacción de los entrenadores con los deportistas, en cuanto a la comunicación a utilizar para cada ejercicio, a partir del llamado Patrón Comunicativo Replicable (PCR). Este patrón distingue cuatro fases claramente diferenciadas: (1) formulación explícita de los objetivos específicos seleccionados; (2) instrucciones proporcionadas en relación con la tarea, incorporando indicaciones sobre las claves atencionales relevantes; (3) evaluación sumativa a través de correcciones coherentes con el objetivo y las instrucciones previas, desde una aproximación positiva (prioridad en el uso de refuerzo); y (4) evaluación del desempeño con *feedback* final participativo, para valorar la consecución del objetivo y generar conciencia acerca de los recursos trabajados / conseguidos. El tercer y, último bloque, incide en los efectos que el aprendizaje consciente tiene en el deportista sobre la orientación motivacional y la confianza. La conciencia acerca de los recursos aprendidos (“sé hacerlo”), y acerca de cómo han sido aprendidos (“sé cómo”), incrementa la confianza del deportista. Esta confianza deriva en sentimiento de autoeficacia (“puedo hacerlo”) ante el reto de la competición. Estos efectos han sido contrastados tanto por Vives-Ribó y Rabassa (2020) en el ámbito aplicado, en un equipo de hockey hierba de la División de Honor española, como por Rabassa y Vives-Ribó (2021) en equipos de baloncesto juvenil, desde un ámbito semi-experimental.

El modelo CC se fundamenta en la influencia que los entrenadores poseen para conseguir ciertos efectos psicológicos positivos en los deportistas, vinculados con el proceso de aprendizaje. Los entrenadores conocen cómo las diferentes formas de práctica tienen diferente impacto y son percibidas de forma diferente por los deportistas a lo largo de dicho proceso (Ruiz et al., 2007). Cuando los entrenadores explican la importancia y el sentido de las tareas, hacen preguntas o fomentan la participación de los deportistas a través de metodologías activas (Cálciz, 2011), ayudan a que los deportistas tomen conciencia en relación con el proceso de aprendizaje fomentan el aprendizaje autónomo, y, de esta forma, satisfacen la necesidad de competencia (Mendoza, 2017). Hay una relación clara entre saberse competente, ganar en autonomía, y ganar en confianza, tal como demostraron Pineda-Espejel et al. (2020) al encontrar que tales variables se predecían consecutivamente. Este efecto cadena es equiparable al que hacen referencia Vives-Ribó y Rabassa (2020) al explicar los efectos psicológicos producidos como consecuencia de la generación de conciencia sobre los aprendizajes. La toma de conciencia consiste esencialmente en atribuir significado a la acción que realiza la persona cuando interactúa con el medio (Del Valle et al., 2007). Esta interacción consciente o explícita del deportista con la tarea de aprender es indispensable, ya que tal como indica Latinjak (2014), no habrá aprendizaje por parte de los aprendices mientras que no sean ellos quienes experimenten, estudien, manipulen y apliquen.

El proceso enseñanza - aprendizaje de la técnica deportiva se fundamenta y tiene como objetivo desarrollar la capacidad de percepción y correcciones sensoriales (Platonov, 2001). La diversidad de métodos de aprendizaje puede englobarse en dos grandes categorías: el método tradicional y el constructivista. Aplicado al ámbito de deporte, Cañizares y Carbo-

nero (2017) describen el método tradicional como la repetición continua hasta la automatización, con explicaciones detalladas y enfocadas en la ejecución por parte del técnico. Por su parte, el método constructivista implicaría un papel activo por parte de los deportistas. En esta línea, se han generado nuevos modelos de enseñanza, surgiendo para el atletismo el denominado Modelo Ludotécnico (Valero y Conde, 2003), que ofrece una alternativa a la enseñanza tradicional del atletismo, siendo su principal objetivo que los deportistas jóvenes aprendan la técnica de las distintas disciplinas atléticas desde la comprensión, priorizando el dominio motor pero valorando, notablemente, el dominio cognitivo y el afectivo. Valero et al. (2005) constataron que el Modelo Ludotécnico consiguió mejorar considerablemente la técnica de la marcha atlética al compararse con el Modelo Tradicional. El seguimiento de las indicaciones comunicativas del modelo CC podría encajar dentro de lo que plantea el Modelo Ludotécnico, especialmente en el objetivo de buscar incrementar la comprensión y el dominio cognitivo en relación a los aprendizajes.

El atletismo es un deporte fundamental por el hecho que los gestos motrices básicos tales como carreras, saltos y lanzamientos son inherentes al ser humano (Hornillos, 2000). En una taxonomía de las disciplinas atléticas, a partir de un sistema de clasificación cuantitativo basado en cinco dimensiones (naturalidad en la realización de los movimientos, número de sub-objetivos, ejes corporales, estado del cuerpo y habilidades motrices básicas), Valero y Tarifa (2006) concluyeron que en el atletismo las pruebas más sencillas son las carreras lisas, seguidas de las carreras de relevos, salto de longitud, marcha atlética, carreras de obstáculos, triple salto, lanzamientos de jabalina, peso y disco, salto de altura, lanzamiento de martillo y, finalmente, como la más compleja, el salto con pértiga. Desde un punto de vista técnico, las pruebas atléticas pueden clasificarse en cíclicas (entre las que se encuentra la marcha atlética, objeto de este estudio), cíclicas rítmicas (e.g. vallas) y acíclicas (e.g. lanzamientos).

La marcha atlética es una especialidad del atletismo en la que existe un componente técnico importante al mismo tiempo que un componente de resistencia, ya que, por ejemplo, las distancias en las categorías entre sub10 y sub14 (objeto, en parte, de este trabajo), varían desde 1 kilómetro a los 3 kilómetros, respectivamente. Si nos centramos en la técnica, Zheltzkov (2001) la describe como un sistema especializado de acciones simultáneas y consecutivas, orientadas hacia una organización racional de las fuerzas internas y externas que influyen sobre el deportista, así como hacia su utilización para solucionar una tarea motriz concreta. El componente técnico de la marcha atlética está marcado por el reglamento, y su estricto cumplimiento determina poder completar la prueba o ser descalificado por el jurado. En concreto, tal como marca la unión de Federaciones Nacionales de Atletismo (World Athletics, 2016), el atleta debe mantener contacto con el suelo, sin que se produzca pérdida de contacto visible, y la pierna que avanza debe estar recta, sin flexión, desde el momento del primer contacto con el suelo hasta que se encuentre en posición vertical. La marcha, al igual que la carrera, está compuesta por una sucesión de un gesto cíclico que se repite ininterrumpidamente. Este gesto cíclico, para una mejor comprensión, se puede dividir en dos grandes fases, una de apoyo simple, donde se produce la aceleración y otra gran fase de doble apoyo, necesaria para mantener siempre el contacto con el suelo, pero que debe durar el menor

tiempo posible (Marín, 1998). En cada una de estas fases y subfases, el entrenador deberá incidir en una serie de puntos básicos, especialmente en la etapa de iniciación, cuando se fijan los principales patrones técnicos.

De acuerdo con Ramón et al. (2013), el proceso de aprendizaje de la técnica pasa por cuatro fases caracterizadas por: (1) conocimiento de los movimientos requeridos para llevar a cabo el gesto motor; (2) coordinación gruesa, a partir de información proveniente principalmente de las ejecuciones iniciales de la técnica deportiva, así como de las instrucciones del entrenador; (3) coordinación fina, donde se evidencian aspectos temporales como la velocidad y ritmo en ejecución; y (4) perfeccionamiento y variabilidad de la técnica, en la que se alcanza la automatización del gesto motor. Aunque se han publicado trabajos relacionados con la marcha (e.g. Abdelbaky, 2012; Nieto y Olmedilla, 2001; Rodríguez et al., 2018) no hay ninguno centrado en el aprendizaje de su técnica atendiendo a los aspectos psicológicos vinculados con la comunicación de los entrenadores. Por ello, este trabajo tiene como objetivo principal mostrar cómo puede adaptarse la producción comunicativa de los entrenadores para el aprendizaje de la técnica de la marcha atlética, de forma que se sigan las indicaciones marcadas por el modelo de la Cadena de la Conciencia.

Experiencia profesional

En este apartado describiremos la aplicación de las indicaciones comunicativas del Modelo CC en la enseñanza de la técnica de la marcha, en los grupos de entrenamiento de las categorías sub8, sub10 y sub12 y sub14, de un club de atletismo con licencia nacional, con atletas desde las categorías sub8 a máster (mayores de 35 años) y un total de 131 licencias en la temporada 2022. La estructura deportiva se compone de tres entrenadoras de atletismo, una de ellas psicóloga experta en deporte.

Aunque en las etapas de formación se debe priorizar el aprendizaje por encima del rendimiento, eso no invalida que, tal y como apuntan Martín et al. (2004), no se programen objetivos, tareas y contenidos claramente perfilados. En dicho club, en las etapas de iniciación, los objetivos se orientan al aprendizaje y desarrollo de habilidades, por lo que los atletas de esas categorías practican todas las especialidades. El objetivo principal de las entrenadoras se centra en desarrollar todas las capacidades atléticas básicas en las categorías de base para, posteriormente, poder realizar la tecnificación y especialización adecuada a cada atleta. Para ello, se realizan dos sesiones semanales para las categorías sub8, sub10 y sub12, y tres sesiones para la categoría sub14. Todas las sesiones tienen una duración de 1h y se componen de: (a) una primera parte de calentamiento, donde se incluye carrera continua, estiramientos y movilidad articular; (b) una parte principal, en la que a través de diferentes medios se trabajan las distintas condiciones; y (c) una parte final, en la que se realiza una vuelta a la calma. Una vez al mes, se desarrollan sesiones específicas de diferentes especialidades, entre las que se encuentra la marcha. En estas sesiones participan inicialmente todos los jóvenes atletas de cada uno de los grupos mencionados, observando las características de cada uno de ellos y su preferencia por la especialidad para la participación en competiciones. Se hace hincapié en los aspectos técnicos, porque tal como se ha mencionado anteriormente, si la ejecución técnica no es suficientemente buena, puede conllevar la descalificación en

las competiciones. En este sentido, y especialmente en estas edades, el trabajo técnico es clave para tener experiencias positivas en competición, y de esta forma, prevenir el riesgo de abandono en esta modalidad (Holt y Knight, 2014; Somerset y Hoare, 2018).

En el contexto de estas sesiones específicas mensuales, donde se enseña la técnica de la modalidad de marcha atlética, es cuando las entrenadoras aplicaron las pautas marcadas por el PCR del modelo CC, que hace referencia a la producción comunicativa replicable para cada ejercicio, organizada en las cuatro fases anteriormente ya mencionadas. En las sesiones de planificación de la temporada 2022, se expuso a las entrenadoras la propuesta de trabajo, se presentó el modelo CC y la justificación de ponerlo a prueba por los beneficios sobre el aprendizaje. Posteriormente en una segunda sesión, la psicóloga repasó con una de las entrenadoras, que sería la responsable de llevar a cabo las sesiones específicas de entrenamiento de la técnica, las indicaciones comunicativas del PCR, y se planteó cómo aplicarlas, tal como especifica el modelo o bien haciendo las adaptaciones necesarias. Como forma de seguimiento de la aplicación de las indicaciones comunicativas del modelo, la psicóloga planteó que después de cada entrenamiento se completase al menos una ficha

Tabla 1.- Ficha de ejercicio (bloqueo pierna que avanza)

Fecha	7/05/2022
Grupo	Sub 14
Entrenadora	E.G.F
Ejercicio	Desplazarse (2 repeticiones de 20 metros) tocando la punta del pie de la pierna que avanza
Objetivo prioritario	Bloquear pierna que entra al apoyo
Instrucciones + claves atencionales	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa: <i>“La pierna que avanza tiene que estar extendida”</i> • Orientación de la atención: <i>“Nota cómo se bloquea la rodilla”</i> • Palabra clave: <i>“Bloqueo”</i>
Correcciones	<ul style="list-style-type: none"> • Recordatorio de instrucción: <i>“La rodilla tiene que estar bloqueada”</i> • Refuerzo + recordatorio clave atencional: <i>“Muy bien, nota como la pierna está bloqueada”</i>. • Refuerzo simple: <i>“Perfecto, así mejor”</i>
Evaluación final	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento guiado: <i>“¿Has notado que estabas bloqueando? ¿Dónde lo notas? ¿Has utilizado la palabra ‘bloqueo’? ¿Te ha ayudado?”</i> • Ponerse notas: <i>“De 0 a 10, ¿Qué nota te pones en el bloqueo? ¿Qué tendrías que hacer para mejorar esta nota?”</i>

correspondiente a uno de los ejercicios realizados, en los que la entrenadora debía apuntar las producciones comunicativas utilizadas. Psicóloga y entrenadora se reunían para revisar conjuntamente las fichas. Esta revisión perseguía un doble objetivo: por un lado, valorar si el uso que realizaba la entrenadora en cuanto a la aplicación de las indicaciones comunicativas se ajustaba a lo propuesto por el modelo; y por otro lado, detectar dificultades de aplicación, y, en consecuencia, necesidades de adaptación del modelo a la realidad de los ejercicios habituales para la enseñanza de la técnica de la marcha atlética. A continuación, se presenta la transcripción de una selección de las fichas de ejercicios utilizadas. La primera ficha (Tabla 1) se corresponde a un ejercicio dedicado a entrenar el bloqueo de la pierna que avanza, y la segunda ficha (Tabla 2), a un ejercicio para trabajar el movimiento de los hombros en plano horizontal.

Tabla 2 .- Ficha de ejercicio (movimiento hombros)

Fecha	4/06/2022
Grupo	Sub 12
Entrenadora	E.G.F
Ejercicio	Con una pica sobre los hombros marchar sobre una línea (2 repeticiones de 20 metros)
Objetivo prioritario	Realizar movimiento de hombros en plano horizontal
Instrucciones + claves atencionales	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones directas: “<i>Mantenemos tronco recto y la mirada al frente</i>”; “<i>Los hombros se mueven de adelante-atrás</i>” • Palabras clave: “<i>Hombros, adelante-atrás</i>”
Correcciones	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo con especificación de técnica: “<i>Así se hace, los hombros se mueven de adelante-atrás</i>” • Descubrimiento guiado: “<i>¿Qué les está pasando a tus hombros?</i>”
Evaluación final	<ul style="list-style-type: none"> • Ponerse notas: “<i>De 1 a 5, ¿cuánto te ayuda la pica a concentrarte en el movimiento de los hombros?</i>” • Descubrimiento guiado: “<i>¿Cómo crees que llevabas los hombros? ¿Qué cambiarías? ¿Cómo la cambiarías? ¿Qué notarías al cambiarlo? ¿Qué diferencia sentirías entre hacerlo tal como lo has hecho hoy, y tal como dices de cambiarlo?</i>” • Toma de conciencia: “<i>¿Con qué idea te quedas hoy?</i>”

El PCR del modelo CC marca que para cada ejercicio se plantee un objetivo prioritario. La efectividad del establecimiento de objetivos en el deporte está contrastada (Weinberg, 2013), ya que permite la orientación de la motivación y la concentración hacia la tarea, facilitando que los deportistas se esfuercen y persistan, prueben vías de aprendizaje diferentes

si hace falta, y mejoren el auto-conocimiento respecto a los logros y la confianza basada en ellos (Locke y Latham, 2002). Las condiciones que el PCR propone para la formulación de los objetivos pueden resumirse en los siguientes principios: formulados en positivo, controlables, específicos, medibles, que supongan un reto y sean coherentes y compatibles con otros objetivos. Así por ejemplo, es más eficaz plantear como objetivo prioritario “*contactar con el suelo de talón*” ya que el atleta orientará la concentración a esa parte del cuerpo, que decir “*no apoyes de punta*” o “*apoya bien el pie*”. Al estar formulados en negativo o ser poco específicos, estos objetivos, formulados así, no ayudan al atleta a saber exactamente qué es lo que tiene que hacer.

Una vez establecido el objetivo a buscar, debemos explicar el ejercicio escogido a realizar, incluyendo instrucciones que ayuden al deportista a centrar su atención en aspectos concretos. El PCR marca que las instrucciones deben ser claras y en positivo, relacionadas con el objetivo, orientando la concentración hacia lo que se debe notar técnicamente y buscando palabras clave o sensaciones conectadas con la acción. Al tratarse en este caso de tareas con un componente eminentemente técnico, las instrucciones acerca de la concentración deben ir orientadas especialmente hacia estímulos internos, es decir, hacer que el deportista perciba que las sensaciones o los gestos son los apropiados en relación a los objetivos a conseguir. Como complemento a las instrucciones, se utilizan palabras clave conectadas con el objetivo que queremos conseguir. Latinjak et al. (2019) indican que el auto-habla instruccional es una técnica eficaz para dirigir el foco de atención de los deportistas hacia claves relevantes de la tarea. En el caso del bloqueo de la pierna que avanza, por ejemplo, la palabra clave “*bloqueo*” puede ayudar al atleta a concentrarse en mantener la pierna que entra al apoyo totalmente extendida, sin doblarse por la rodilla.

La tercera fase del PCR se centra en generar conciencia durante la fase de corrección a lo largo del desempeño de los ejercicios. Las correcciones deben estar relacionadas con el objetivo y las instrucciones propuestas, y formuladas prioritariamente desde una aproximación positiva, es decir, incidiendo en aquello que hay que hacer correctamente en lugar de identificar lo que evitar, y reforzando positivamente los progresos de los deportistas. Aparte del refuerzo, pueden aplicarse otras técnicas comunicativas, como la llamada técnica “sándwich”, el descubrimiento guiado, o la aplicación de las palabras clave como recordatorios o avisos. Por ejemplo, en el caso de la marcha es habitual tener que insistir que los atletas flexionen los brazos por el codo en un ángulo de 90°; para ello pueden utilizarse recordatorios resumidos de las instrucciones (“*brazos: adelante y atrás con rapidez*”), refuerzos positivos específicos, repitiendo las claves (“*así, lo estás haciendo muy bien, adelante y atrás*”), usar la técnica “sándwich”, combinando refuerzo y corrección (“*buen balanceo de brazos; mantén los 90° y ya lo tienes!*”), e incluso utilizar la técnica del modelado, utilizando atletas que realicen la ejecución correctamente como modelos que sirvan de referencia (e.g. en nuestro caso, una marchadora del club sub18 con más experiencia).

Por último, el PCR propone que, al finalizar cada ejercicio, se lleve a cabo una evaluación conjunta entre entrenadores y deportistas, buscando, así generar o reforzar la conciencia sobre lo que se ha trabajado, qué se ha conseguido (en relación con el objetivo), cómo se ha conseguido (en relación con la concentración), o qué es lo que queda pendiente de seguir

entrenando. La evaluación de la técnica deportiva puede entenderse, de acuerdo con Valero et al. (2004) como el proceso a través del cual se comprueba el grado de adquisición y asimilación del gesto deportivo trabajado a lo largo del tiempo, resultado de la convergencia de factores cuantitativos y cualitativos. Esta evaluación adquiere en la marcha atlética una notable importancia, ya que los atletas no sólo deben marchar rápido sino hacerlo técnicamente correcto de acuerdo con el reglamento. Valero (2006) incide en el valor de utilizar las dos fuentes de información a la hora de evaluar: por un lado, la derivada de la observación y el criterio de los entrenadores, y, por otro lado, la derivada de la auto-percepción de los deportistas, que los entrenadores pueden facilitar y conducir a través de las “preguntas de chequeo”, con el objetivo de confirmar si han notado determinadas sensaciones o si son conscientes de si están consiguiendo los objetivos propuestos (e.g. “¿notas el bloqueo de la rodilla?”). Fomentar el diálogo y la participación de los deportistas es absolutamente crucial en la fase de evaluación. Así, con estas preguntas, formuladas de forma consecutiva, aprovechando las respuestas del propio atleta, es como puede guiarse al atleta a descubrir aquello que ha estado haciendo y compararlo con las instrucciones recibidas (“¿De qué forma has estado moviendo los brazos?, ¿Has notado el ángulo de los codos?, ¿Crees que has mantenido un balanceo delante-atrás regular y rápido?”). También se puede proponer la auto-evaluación a través de puntuación (“¿Qué nota te pones, de 0 a 10, en cuanto al balanceo de brazos?”). Ésta es una buena manera de acordar el criterio técnico entre entrenadores y atletas, y al mismo tiempo, permite conocer el nivel de conciencia del atleta, en cuanto a la auto-percepción del movimiento. Cualquier forma de diálogo que pueda aplicarse en la fase de evaluación del ejercicio es buena para acordar los criterios, resolver dudas, y generar conciencia.

Discusión e implicaciones prácticas

Siguiendo la reflexión de Ramis et al., (2019), sobre la importancia de que las personas que habitualmente desarrollan su práctica en el ámbito aplicado compartan y publiquen su manera de trabajar, este trabajo pretende aportar conocimiento sobre la enseñanza de la marcha atlética a partir de la aplicación de las indicaciones comunicativas del Modelo CC (Vives-Ribó y Rabassa, 2020) por parte de los entrenadores. La elección de este modelo se justifica por el hecho que identifica conductas comunicativas muy concretas a aplicar en momentos determinados a lo largo de la realización de los ejercicios. Esta especificidad es de gran ayuda para las entrenadoras, y al mismo tiempo, permite identificar claramente el seguimiento óptimo de las indicaciones por parte de la psicóloga que realiza la supervisión.

Además, el propósito final del modelo CC, el de generar conciencia sobre los aprendizajes, es compatible tanto con la intención de incrementar la comprensión y el dominio cognitivo en relación a los aprendizajes, que propone el Modelo Ludotécnico (Valero y Conde, 2003), así como con el fomento del aprendizaje explícito (Latinjak, 2014). En las categorías de menores, donde el objetivo prioritario es el aprendizaje, y más cuando se trata de pruebas con un componente técnico importante, como la marcha, el aprendizaje consciente ayuda especialmente en la adquisición de conocimiento sobre los movimientos requeridos para llevar a cabo el gesto motor, en la primera fase del aprendizaje (Ramón et al., 2013). Una

buena base técnica es absolutamente imprescindible para garantizar una progresión adecuada y la asunción de los automatismos requeridos para conseguir buenos resultados en categorías superiores.

La adaptación de las indicaciones comunicativas del modelo CC a la dinámica habitual de la enseñanza de la marcha atlética ha sido relativamente fácil. De las cuatro fases que describe el PCR (planteamiento de objetivos, instrucciones relativas a la concentración, correcciones y *feedback* evaluativo final), dos de ellas ya formaban parte de la producción comunicativa habitual, previa a la experiencia profesional descrita: dar instrucciones relativas a la tarea y hacer las correcciones pertinentes. De todas formas, el modelo CC pone el énfasis en dar instrucciones que orienten específicamente la concentración de los atletas, y por ello recomienda el uso de palabras clave. Escoger una palabra clave asociada a la instrucción técnica, correspondiente a su vez al objetivo planteado, es algo que quizás se contemplaba de forma implícita, pero no tan explícitamente como propone el modelo CC.

En cuanto a las correcciones que se realizan durante la práctica de la tarea, la diferencia entre antes y después de aplicar el modelo se ha manifestado sobre todo en la forma de canalizar la información. El modelo insiste en corregir en base a la información dada a los atletas a la hora de explicar la tarea. Es decir, limitar las correcciones al objetivo planteado y a las instrucciones dadas. Es habitual que los entrenadores observen y corrijan errores técnicos de aspectos no contemplados como objetivos, pero esta diversificación complica la generación de conciencia sobre la idea principal planteada como objetivo prioritario, tal como Rabassa y Vives-Ribó (2021) constataron al aplicar el modelo en baloncesto. Es más, si las correcciones contemplan diferentes aspectos, eso puede conllevar sentimiento de baja autoeficacia en los atletas (“*me están corrigiendo muchas cosas*”; “*lo hago todo mal*”). Es al canalizar la información hacia el aspecto escogido como objetivo, cuando facilitamos la toma de conciencia acerca del proceso de aprendizaje, ayudando a aumentar la confianza (“*esto me sale bien y sé cómo*”). Y en el caso que no esté saliendo bien, ayudando al atleta en el establecimiento del reto de seguir aprendiendo aquel movimiento o gesto técnico específico (“*necesito practicarlo más, y sé cómo*”).

Las dos fases del PCR que se añadieron a la dinámica comunicativa gracias a la aplicación del modelo fueron la primera, la fase de establecimiento del objetivo, y la última, la fase de evaluación final del desempeño. El establecimiento del objetivo a trabajar en cada ejercicio es algo que antes quedaba implícito en la explicación del ejercicio. Es cierto que realizar un ejercicio conlleva practicar algo para conseguir algo, pero el modelo CC incide en explicitar qué queremos conseguir, y además hacerlo antes incluso de explicar el ejercicio (e.g. “*Vamos a trabajar para consolidar el bloqueo de la rodilla en la pierna avanzada; para ello haremos el siguiente ejercicio...*”). Hacer que esta información implícita pasase a ser explícita supuso un pequeño cambio, fácilmente asumible. De todas formas, la entrenadora optó por seguir presentando primero la tarea, para pasar después a presentar el objetivo y las instrucciones asociadas. De esta forma, utilizaba la información requerida por el modelo pero adaptándola al orden tradicional de exposición seguido hasta el momento.

La fase del PCR que implicó más atención por parte de las entrenadoras fue la dedicada a la evaluación final. Habitualmente, se considera que las correcciones realizadas a lo largo del

ejercicio son suficientes para que el deportista se haga una idea de lo trabajado y/o logrado. En cambio, el modelo CC insiste en la necesidad de dedicar un tiempo al final de cada ejercicio para revisar los *inputs* que los atletas hayan recogido a lo largo de la realización de tarea, tanto los internos derivados de la propiocepción, como los externos aportados por las correcciones de las entrenadoras, y canalizar toda la información hacia la generación de conciencia acerca de la idea principal, relacionada con el objetivo: qué teníamos que conseguir, qué nivel de logro hemos conseguido, cómo lo hemos conseguido, y qué nos falta. Esta fase ha sido la más novedosa de aplicar, pero al mismo tiempo la más relevante en relación a los cambios buscados con la aplicación del modelo CC.

A partir de la experiencia aplicada descrita en este trabajo, podemos constatar que las indicaciones comunicativas del modelo CC son adaptables y útiles para la enseñanza de la marcha atlética. Su aplicación nos ha permitido constatar la ayuda motivacional que implica enseñar aspectos técnicos a partir de objetivos claramente especificados para cada ejercicio y vincular las correcciones con cada uno de esos objetivos, en comparación con los entrenamientos que priorizan la práctica repetitiva de tareas sin promover o incluso obviar los componentes cognitivos que activan la conciencia de los deportistas sobre los aprendizajes. De todas formas, y como propuesta para futuros trabajos, quedaría por estudiar específicamente los efectos de aplicar estas indicaciones sobre el aprendizaje (rapidez, calidad o persistencia del aprendizaje), su transferencia a nivel de rendimiento, así como los efectos sobre la orientación motivacional y la confianza que pudieran derivarse de tal aplicación.

Una de las limitaciones del trabajo ha sido la de no haber contemplado un procedimiento evaluativo para constatar los cambios y/o la evolución de la entrenadora, en cuanto a la aplicación de las indicaciones comunicativas, más allá del seguimiento realizado en las reuniones periódicas con la psicóloga. Rabassa y Vives-Ribó (2021), por ejemplo, utilizaron un cuestionario creado *ad hoc*, al inicio y al final de la intervención, que devolvía una puntuación en relación al seguimiento de las indicaciones para cada fase del PCR. Aparte, también plantearon que los deportistas evaluaran a través de registros la conducta comunicativa del entrenador, al final de cada entrenamiento. En nuestro caso, al tratarse de un estudio piloto, con el objetivo principal de comprobar si las indicaciones del modelo comunicativo encajaban en la dinámica de la enseñanza de la marcha atlética, no se tuvo en cuenta este aspecto, aunque para futuros trabajos que contemplen la comunicación del entrenador como variable independiente, sí puede ser recomendable controlar de forma objetiva que la conducta comunicativa del entrenador cumple suficientemente con los requisitos del modelo.

Finalmente, como punto a destacar, y recogiendo el reto de Borruco et al. (2020), este trabajo puede contribuir a mostrar como las entrenadoras construyen y experimentan su rol. Aunque en el atletismo es cada vez mayor el número de entrenadoras, sigue existiendo una clara desventaja en el número de licencias si las comparamos con la de entrenadores. Por eso, es doblemente relevante poder desarrollar experiencias profesionales, tal como apunta García-Naveira (2019), desde una perspectiva de género.

Referencias

- Abdelbaky, F. (2012). Impactos of mental toughness program on 20km Race Walking. *Science, Movement and Health*, 12(1), 67-71.
- Borrucco, M., Ramis, Y., Pallarés, S. y Cruz, J. (2020). Aplicación del modelo de las 5Cs para la formación de entrenadores: Un ejemplo de práctica basada en la evidencia. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 5, e8, 1-13. <https://doi.org/10.5093/rpadef2020a3>.
- Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- Cantón, E. (2016). La especialidad profesional en Psicología del Deporte. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.5093/rpadef2016a2>.
- Cañizares, J. y Carbonero, C. (2017). *Cómo mejorar la práctica deportiva de tu hijo*. Editorial Wanceulen.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A. y Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Del Valle, S., Mendoza, N., Sánchez, M. y De la Vega, R. (2007). Toma de conciencia de las situaciones y competencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(3), 48-69. <https://doi.org/10.5232/ricyde2007.00905>.
- García-Naveira, A. (2019). MAD Lions Esports Club: Experiencia profesional del psicólogo del deporte. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.5093/rpadef2019a6>.
- Gómez, A. y Valero, A. (2013). *El atletismo desde una perspectiva pedagógica*. Acción Motriz, 11, 39-46.
- Holt, N. L. y Knight, C. J. (2014). Participation in youth sport. En N. L. Holt y C. J. Knight (Eds.), *Parenting in youth sport: From research to practice* (pp. 16-27). Routledge.
- Hornillos, I. (2000). Atletismo. Inde.
- Jurado, M., Avello, R. y Bravo, G. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e09, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284>
- Latinjak, A. T. (2014). Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender. En V. López-Ros y J. Sargatal (Eds.), *El aprendizaje de la acción táctica* (pp. 59-85). Universitat de Girona.
- Latinjak, A. T., Hatzigeorgiadis, A., Comoutos, N. y Hardy, J. (2019). Speaking clearly... 10 years on: The case for an integrative perspective of self-talk in sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 8(4), 353-367. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spy0000160>.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265- 268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>.
- Marín, J. (1998). Marcha. En Real Federación Española de Atletismo (Ed.), *Atletismo I. Carreras y Marcha* (pp. 339-442). Real Federación Española de Atletismo (RFEA).
- Martin, D., Nicolaus, J., y Ostrowski, C. (2004). *Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil*. Editorial Paidotribo.
- Mejía, R. M. V., Zavala, C. V. P. y Solórzano, S. E. S. (2016). *Importancia de la comunicación en el aprendizaje*. SATH-RI, (11), 252-260. <https://doi.org/10.32645/13906925.23>
- Mendoza, Y. D. S. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253.
- Nieto, G. y Olmedilla, A. (2001). Planificación del entrenamiento psicológico en atletas de élite. Un caso en marcha atlética. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (1), 127-142.
- Olmedo, N. y Farrerons, O. (2017). Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación. *OmniaScience*.

- Pineda-Espejel, H.A., Morquecho-Sánchez, R. y Alarcón, E. (2020). Estilo interpersonal del entrenador, competencia, motivación, y ansiedad precompetitiva en deportistas de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 10-24.
- Platonov, V. (2001). *Teoría del entrenamiento deportivo olímpico*. Editorial Paidotribo.
- Rabassa, N. y Vives-Ribó, J. (2021). Aplicación del modelo "Cadena de conciencia" y efectos sobre la orientación motivacional y la confianza. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6, e2, 1-14. <https://doi.org/10.5093/rpadef2021a6>.
- Ramis, Y., Torregrossa, M., Pallarés, S., Viladrich, C. y Cruz, J. (2019). El modelo GEPE basado en la evidencia: integrando la evidencia científica en la práctica aplicada. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4(13), 1-6. <https://doi.org/10.5093/rpaedf2019a12>.
- Ramón, G., Hoyos, C., Echeverri, J., Jiménez, J. y Ramírez, W. (2013). *Aprendizaje motor, precisión y toma de decisión en el deporte*. Funámbulos Editores.
- Rodríguez, J., Maestre, M. y Cantón, C. (2018). Entrenamiento psicológico mediante el coaching motivacional en alto rendimiento: una experiencia en marcha atlética. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y el Ejercicio Físico*, 3(2), 1-9. <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a11>.
- Rodríguez, M.P., Cruz, J. y Torregrossa, M. (2017). Programa de intervención con entrenadores y padres de familia: Efectos en las conductas del entrenador y el clima motivacional del equipo. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 181-187.
- Ruiz, L., Durán, J. y Arruzá, J. (2007). Rendimiento experto y percepción de las actividades de entrenamiento en lanzadores de martillo españoles de alto rendimiento. *Anales de Psicología*, 23(2), 300-306.
- Somerset, S. y Hoare, D. J. (2018). Barriers to voluntary participation in sport for children: A systematic review. *BMC Pediatrics*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1014-1>.
- Valero, A. (2006). La evaluación en el modelo de enseñanza ludotécnico para la iniciación a la práctica del atletismo dentro del contexto escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2(5), 89-94. <https://doi.org/10.12800/ccd.v2i5.178>.
- Valero, A. y Conde, J.L. (2003). La iniciación al atletismo a través de los juegos. *El enfoque ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas*. Aljibe.
- Valero, A., Conde, A., Delgado, M. y Conde, J. L. (2004). Construcción y validación de tres instrumentos para la evaluación técnica de la marcha atlética, altura y lanzamiento de peso. *MOTRICIDAD European Journal of Human Movement*, 12, 131-149.
- Valero, A., Conde, A., Delgado, M. y Conde, J. L. (2005) Comparación de los enfoques tradicional y ludotécnico sobre la eficacia y la mejora técnica en el atletismo. *MOTRICIDAD European Journal of Human Movement*, 14, 119-133.
- Valero, A. y Tarifa, J. (2006). Taxonomía de las disciplinas atléticas en función del grado de dificultad para su enseñanza en la iniciación del atletismo. Habilidad motriz: *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 27, 58-65.
- Vives, J. (2011). Entrenando al entrenador. *Ideas y trucos para una comunicación constructiva y eficaz* (pp. 199-206). Editorial Bubok.
- Vives-Ribó, J. y Rabassa, N. (2020). Intervención sobre la comunicación del entrenador para aumentar la confianza de los deportistas. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5093/rpadef2020a1>.
- Weinberg, R.S. (2013). Goal setting in sport and exercise: research and practical applications. *Revista Educação Física*, 24(2), 171-179. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v24i2.17524>.
- World Athletics (2016). *Marcha: guía para el juzgamiento y organización*. Real Federación Española de Atletismo (RFEA).
- Zhelyazkov, T. (2001). *Bases del entrenamiento deportivo*. Editorial Paidotribo.